ENSEIGNANTS AU SERVICE D'ENSEIGNANTS

Une évaluation du
Programme d'aide au
développement international
de la
Fédération canadienne des enseignantes
et des enseignants

par

George E. Richert

92-01012/

C-86308

ENSEIGNANTS AU SERVICE D'ENSEIGNANTS

UNE ÉVALUATION DU

PROGRAMME D'AIDE AU DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL

DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

par

George E. Richert

ISBN - 0-88989-190-7

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

AVANT-PROPOS iii

CHAPITRE I: Le Contexte 1

CHAPITRE II: La FCE et l'aide au développement 8

CHAPITRE III: Rapports sur les pays visités 18

Afrique

Cameroun 20
Gambie 26
Sierra Leone 33

Asie

Inde 35
Thaïlande 40

Antilles 50

Antigua 52
Saint Kitts 54
Sainte-Lucie 56

CHAPITRE IV: Observations et recommandations générales 59

APPENDICES

A Le participant canadien moyen au Service outre-mer 66

B Résumé du Service outre-mer 83

C Quelques documents sur les principes directeurs 86

D Répercussions du Service outre-mer en Afrique
par T.A. Bediako 95

E Visite de pays 102

F Classification des pays en développement (du moins développé au plus développé) d'après le produit national brut par habitant 104

G Classification des pays en développement (du moins développé au plus développé) d'après la richesse, la santé, l'alphabétisation ainsi que la force relative de l'organisation nationale de la profession enseignante 108

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à exprimer sa reconnaissance envers les membres suivants du personnel de la FCE pour les divers rôles qu'ils ont joués dans la publication du présent rapport: Deanna Poitras et Betty Wiggins (dactylographie), Mary-Lynn Gravel (révision) et l'équipe des Services linguistiques (traduction).

George E. Richert
Octobre 1986

AVANT-PROPOS

Les fidéicommissaires du Fonds en fiducie de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants ont décidé en 1983 de retenir les services d'un évaluateur externe afin de donner des conseils à eux et au personnel concernant la qualité du programme d'aide au développement pour la période s'étendant de 1984 à 1986 inclusivement. Ils ont choisi M. George Richert, Ph.D., ancien doyen et présentement professeur de la faculté d'éducation de la University of Regina, Canada.

Outre le travail décrit dans le présent rapport, M. Richert a assisté régulièrement aux réunions trimestrielles des fidéicommissaires, où il faisait rapport chaque fois et offrait conseils et observations toujours bienvenus. Les fidéicommissaires, comme les membres du personnel, lui sont obligés de son apport considérable. Je suis particulièrement reconnaissant envers George pour son appui extraordinaire au programme pendant les deux mois, en 1985, où j'étais incapable de travailler.

Le présent rapport, Enseignants au service d'enseignants, constitue le rapport final présenté par M. Richert aux fidéicommissaires, soit un amalgame de tous ses rapports intérimaires, auquel viennent s'ajouter ses observations et recommandations que seul un examen rétrospectif a rendues possibles.

Le directeur des Programmes internationaux de la FCE,
Robert M. Barker

Octobre 1986

CHAPITRE I

LE CONTEXTE

INTRODUCTION

Les trois principaux objectifs du Programme d'aide au développement international (PADI) de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) sont les suivants:

- aider les organisations de la profession enseignante à améliorer et à renforcer leurs activités et leurs structures;

- par le truchement de leurs organisations, aider les membres de la profession enseignante dans les pays en développement à perfectionner leurs compétences au moyen de cours en poste;

- favoriser la compréhension et la bonne entente parmi les membres de la profession enseignante.

Sous-tend les deux premiers objectifs précités la supposition implicite qu'une organisation vigoureuse de la profession enseignante et un personnel enseignant hautement qualifié amélioreront le système d'éducation dans quelque pays que ce soit. Par conséquent, le PADI a évolué au cours des années de manière à répondre au besoin de rehausser les titres scolaires du personnel enseignant, de cultiver les qualités de chef des individus, puis d'aider au développement d'une capacité organisationnelle. Les deux premières activités peuvent être considérées comme relevant du perfectionnement professionnel, et la dernière, comme le pendant organisationnel, soit le perfectionnement organisationnel.

Le PADI est à caractère réactif, c'est-à-dire les projets sont essentiellement conçus par les pays bénéficiaires et la FCE répond aux demandes reçues. Bien entendu, des discussions entre les deux parties influent sur la forme que prennent les programmes. En règle générale, il n'en reste pas moins que les demandes jouent le rôle déterminant.

Le programme existe depuis un quart de siècle. Sa force tient, du moins en partie, à l'attention centrée sur le développement des ressources humaines, ainsi qu'à l'administration efficiente et efficace. On peut dire que l'administration est efficiente en ce sens qu'on fait appel aux organisations Membres de la FCE pour choisir bon nombre des participants; le personnel du bureau des Programmes internationaux est extrêmement dévoué et un réseau de communication s'est établi au cours des années entre la FCE et les organisations de la profession enseignante dans les pays en développement. Son efficacité est attestée par la réalisation passée et continue des objectifs généraux.

La population enseignante canadienne et ses organisations sont fières de l'apport considérable qu'elles fournissent à ce programme, sous forme non seulement de temps et d'efforts, mais également d'appui financier; jusqu'à 1986 inclusivement, on a demandé et reçu des subventions de contrepartie de l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Par conséquent, le programme est déterminé en grande partie, et limité, par les sommes que la population enseignante du Canada lui accorde.

L'accueil que le programme a reçu dans les pays en développement est tel que les demandes excèdent de beaucoup les ressources. Le coût des demandes pour l'année 1986 dépassaient de plus d'un million les fonds disponibles. De toute évidence, les besoins dans ces pays sont énormes et des attentes se sont créées: on s'attend à ce que la FCE ait la volonté et les moyens de fournir de l'assistance. De plus, les organisations jugent évidemment qu'un programme de développement des ressources humaines peut grandement contribuer à répondre à leurs besoins.

LE RAPPORT

Sélection des projets

Lorsque la FCE a décidé de demander à un évaluateur externe de faire rapport sur le PADI, il a fallu d'abord choisir les projets à évaluer et la ligne de conduite à suivre. Il convient de noter que le personnel de la FCE et les fidéicommissaires effectuent également des visites dites "de planification et d'évaluation"; ces visites ont donc été prises en considération dans la sélection finale aux fins du présent rapport. Par exemple, un membre du personnel a récemment visité l'Afrique orientale et l'Afrique francophone, de sorte que l'évaluateur ne s'y est pas rendu.

On a également tenté de répartir les visites d'après la situation géographique des pays et la catégorie des projets. La durée des rapports entretenus avec la FCE est également entrée en ligne de compte.

1. Pays visités
   a) Afrique: Cameroun, Gambie, Sierra Leone
   b) Asie: Inde, Thaïlande
   c) Antilles: Antigua, Saint Kitts, Sainte-Lucie

2. Catégories des projets
   a) Perfectionnement professionnel: Cameroun, Gambie, Inde, Sainte-Lucie
   b) Perfectionnement organisationnel: Antigua, Inde, Saint Kitts, Thaïlande

3. Certains des pays collaborent au PADI depuis bon nombre d'années (Gambie, Thaïlande), tandis que d'autres y participent depuis relativement peu longtemps (Cameroun), et un désirait, en particulier, jouir d'aide organisationnelle (Saint Kitts).

Lignes de conduite

1. À cause de l'intérêt porté par l'évaluateur au "type" de personne qui offre de passer du temps dans un pays en développement, deux questionnaires normalisés ont été envoyés à tous les participants au Service outre-mer des années 1984, 1985 et 1986. Une analyse des résultats de l'enquête figure à l'annexe A.

2. La mise sur pied de l'institut d'anglais, English Language Training Centre (ELTC), par la Private School Teachers' Association of Thailand (PSTAT) a été traitée en quelque sorte comme une étude de cas, puisque son évolution a été observée pendant une période de trois ans.

3. Des pays visités, la Gambie et le Sierra Leone sont les deux où le Programme d'amélioration des titres scolaires et des compétences professionnelles (ATSCP) semble avoir contribué de façon marquée aux études et au rôle général de l'organisation de la profession enseignante. On a tenté de comprendre l'incidence de l'ATSCP sur les organisations.

4. Ont été interviewés certains des anciens bénéficiaires du Programme de bourses John M. Thompson de la FCE, programme qui réunit au Canada des chefs d'organisations de la profession enseignante pour assister à un stage d'un mois dans le cadre d'une école pour les organisations de la profession enseignante.

5. L'évaluateur a eu l'occasion d'assister à un colloque offert à New Delhi par la Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante (CMOPE), de concert avec l'All India Primary Teachers' Federation (AIPTF). La FCE participera à un programme déjà amorcé visant à renforcer l'AIPTF dans sept des états du Nord.

6. L'auteur a eu le privilège d'assister à des réunions des fidéicommissaires pendant son travail de deux ans et demi. Ainsi, il a pu comprendre les questions relatives au programme de même que le processus décisionnel. Il a également acquis des connaissances de base lui permettant de répondre aux questions qui lui ont été posées pendant les visites dans les pays bénéficiaires, ce qui a grandement favorisé la compréhension de part et d'autre des différents aspects du processus d'évaluation.

Ce que l'évaluation n'est pas

1. Elle ne devait pas être et n'est pas un exposé financier ni une vérification de comptes.

2. Il ne s'agit pas d'un examen des lignes de conduite ni de l'organisation des programmes au Canada.

3. Aucune déclaration d'évaluation "sommative" n'a été faite après les visites et le présent rapport ne renferme qu'une déclaration générale au chapitre IV.

Auto-évaluation

Un des programmes les plus intéressants et prometteurs a été celui entrepris au Cameroun, car depuis le début, il comportait un processus d'évaluation. Elias M. Nwana, de l'École normale supérieure (Bamili), et Patrick Mbunwe-Samba, président de l'Association de création pédagogique, ont effectué une évaluation qu'ils ont publiée. Ils ont choisi un échantillon de cent enseignants (d'un total de 1 500 participants), qui ont ensuite reçu la visite d'une équipe. Le but était d'essayer de déterminer si les enseignants mettaient en pratique les aptitudes et les connaissances acquises pendant les programmes de formation en poste. Ce type d'évaluation constitue le meilleur moyen de mesurer le succès de tels programmes: les participants font-ils emploi de ce qu'ils ont appris? Le rapport indique que les retombées dans les écoles ont été extraordinaires.

En Gambie, l'"évaluation" n'a pas été aussi scientifique ni aussi approfondie qu'au Cameroun. Toutefois, d'importantes décisions en ont résulté: le programme d'été de formation en poste fera dorénavant partie du processus d'obtention du certificat. De plus, les agents ministériels et The Gambia Teachers' Union (GTU) observent les diplômés du programme de formation en poste continue auquel la FCE a collaboré (Service outre-mer II). Voilà un jalon extrêmement important et remarquable qui a été posé dans un pays aussi démuni de ressources financières.

Essentiellement, pareilles activités d'évaluation renforcent la capacité organisationnelle et partant, aideront les organisations à agir de façon plus positive dans d'autres situations. Les organisations peuvent alors déterminer si leurs propres objectifs sont atteints. Il convient d'encourager ce genre d'activité.

Évaluation de la FCE

Aux fins d'usage interne et de présentation de rapports à l'ACDI, le personnel des Programmes internationaux publie un rapport technique intitulé Technical Report (unilingue anglais) tous les ans. Y est inclus un bref aperçu de chaque projet du Service outre-mer, où le personnel émet une opinion concernant le succès du projet. La tâche est accomplie par les membres du personnel qui connaissent bien les situations dans les différents pays, de même que l'ensemble du programme. Cette partie est rédigée après la réception des rapports des équipes de la FCE et après l'échange de correspondance avec les pays en développement intéressés.

Comme il est mentionné plus tôt, le personnel effectue tous les ans des tournées de planification et d'évaluation. Il se fait donc une évaluation continue; par surcroît, conformément aux principes directeurs de la FCE, un des fidéicommissaires essaie normalement d'accompagner un membre du personnel lors d'un de ces voyages: toutefois, ce n'est pas toujours possible.

Programme d'aide au développement international de la FCE

La FCE répond aux demandes d'assistance reçues de membres individuels et d'organisations de la profession enseignante. Les organisations bénéficiaires doivent définir le besoin, organiser le programme et participer à la direction des activités. (Fait exception le Programme de bourses John M. Thompson de la FCE.) Essentiellement, la FCE fournit des ressources et des idées pour les programmes.

Depuis l'envoi de deux enseignants au Nigeria en 1962 pour aider à animer des cours de formation en poste, le programme s'est grandement diversifié, bien que la dimension la plus importante demeure toujours l'amélioration des titres scolaires et des compétences professionnelles (Service outre-mer). Figure ci-dessous une courte description des différentes composantes des programmes.

1. Amélioration des titres scolaires et des compétences professionnelles (ATSCP)

   Tous les étés, quelque 70 à 80 enseignantes et enseignants canadiens dirigent des cours de formation en poste dans 20 à 25 pays (Service outre-mer I). Dans des circonstances exceptionnelles, des membres en exercice ou retraités de la profession ont également été affectés pendant l'année scolaire (Service outre-mer II). (L'annexe B renferme de plus amples précisions.)

2. Perfectionnement professionnel et organisationnel (PPO)

   Le PADI a subventionné des projets dans environ trente pays. L'aide consiste tantôt à payer le traitement d'un secrétaire à temps plein pour une organisation de la profession enseignante ou les frais relatifs à l'organisation d'un colloque, tantôt à payer de l'équipement ou à acheter un véhicule, pour ne mentionner que quelques exemples.

3. Formation de cadres et bourses (FCB)

On aide à mettre en oeuvre des projets de formation de cadres en couvrant les frais s'y rattachant et, parfois, en offrant les services de personnes-ressources. De plus, des subventions sont accordées aux fins de projets entrepris par la CMOPE.

4. Programme de bourses John M. Thompson de la FCE

Le programme porte le nom du regretté secrétaire général de la CMOPE. Il s'agit d'une école canadienne pour les organisations de la profession enseignante destinée à procurer aux membres, cadres permanents ou élus d'organisations de pays en développement une occasion d'acquérir un certain savoir-faire dont ils ont besoin pour accomplir leur travail. Bien que les bourses soient à l'intention des anglophones, un programme de "visites fraternelles" a été établi en Afrique francophone et est maintenant à l'étude. On envisage également un programme de bourses pour les hispanophones.

5. Éducation pour le développement

La FCE encourage tous les anciens participants au PADI à déployer des efforts pour informer d'autres Canadiens de questions relatives au développement. Des crédits ont été affectés à cette fin.

Évaluation

Des évaluations du PADI de la FCE ont été effectuées dans le passé. Toutefois, elles ont porté sur des périodes beaucoup moins longues qu'en l'occurrence. En échelonnant les visites sur trois ans, il a été possible de consacrer davantage de temps à chaque projet et, même de suivre l'évolution d'un d'eux sur la période entière.

L'orientation de cette évaluation a été nettement à caractère formatif plutôt que sommatif. Autrement dit, la question principale était la suivante: "Qu'est-ce que la FCE peut faire pour mieux répondre à ses objectifs et à ceux du pays d'accueil?" La question de savoir si un projet devait se poursuivre ou pas ne s'est jamais posée.

L'évaluateur a trouvé très étonnant de constater l'absence de modèles à suivre, de lignes de conduite arrêtées et d'éléments universels. Il ne faut pas conclure pour autant qu'il n'y a pas de projet d'évaluation, car il y en a beaucoup. Mais chacun semble avoir ses propres modalités, structures et objectifs.

À la lumière de ce qui précède, le présent rapport a été établi comme suit:

Le chapitre I - définit le contexte
Le chapitre II - examine les trois grandes questions du développement
Le chapitre III - renferme des rapports sur des projets précis
Le chapitre IV - contient un sommaire et des recommandations

C H A P I T R E I I

LA FCE ET L'AIDE AU DÉVELOPPEMENT

Il est à la fois très facile et très difficile d'écrire ou de formuler des remarques au sujet de l'aide au développement international. Cela est facile à cause de la quantité de programmes en cours destinés à répondre à presque n'importe quel objectif imaginable; en revanche, cela est difficile en ce sens que c'est un domaine extrêmement complexe étant donné l'interaction d'une multiplicité de facteurs.

L'aide au développement doit être perçue comme un processus à long terme dont les résultats peuvent ne pas être manifestes pour bon nombre d'années, souvent pour plusieurs générations. Il arrive parfois que différents projets de développement aient des effets contraires à ceux voulus; par exemple, pour qu'un pays soit admissible à l'aide financière, il peut être contraint à réduire les dépenses consacrées à certains services tels que l'éducation et d'autres programmes sociaux. Autrement dit, afin de rétablir un équilibre externe, nous créons une situation où il est nécessaire de défaire l'équilibre interne, ce qui va à l'encontre de nos objectifs déclarés et allonge la période requise pour la réalisation du développement. De plus, un grand nombre d'organismes de développement peuvent coexister dans le même pays, au sein de différents ministères. Leurs préoccupations sont sans doute sincères, mais parfois ces organismes, à cause de leur nombre et de différents concepts de développement, créent un problème très compliqué de coordination pour le pays bénéficiaire.

Voilà trois des multiples facteurs qui font la complexité de l'aide au développement. Chacun d'eux, ainsi que d'autres, méritent beaucoup plus de réflexion et d'analyse qu'il leur est donné dans le présent rapport.

Trois autres questions se rattachent plus précisément aux programmes de la FCE et au présent rapport, à savoir:

1. Les questions de principe qui se posent aux fidéicommissaires de la FCE dans la prise de décisions;

2. Le rôle du développement des ressources humaines dans l'aide au développement international; et

3. L'évaluation des projets.

Questions de principe

Au cours des dernières années, les fidéicommissaires ont consacré des efforts considérables à renforcer et à améliorer leur processus décisionnel. Cette démarche a été imposée par les complexités des projets présentés, ainsi que par la quantité de demandes reçues. Par conséquent, ils ont choisi de mettre l'accent sur les grandes questions de principe et d'insister moins sur les détails ou les questions d'ordre administratif. Bien entendu, les fidéicommissaires assument la responsabilité ultime de l'ensemble du programme et peuvent prendre des mesures concernant n'importe quel aspect de celui-ci; néanmoins, s'ils accordent trop de temps à l'administration, il se peut que le personnel doive s'occuper des questions de principe. Voilà qui n'est juste ni pour les fidéicommissaires ni pour le personnel! Les efforts que font les fidéicommissaires pour se concentrer sur les questions de principe sont louables. Voici quelques-uns des principes directeurs discutés, d'après ce que l'auteur a pu observer au cours des trente derniers mois.

1. Tous les projets approuvés ont un lien direct avec la population enseignante et, dans la vaste majorité des cas, avec les organisations de la profession enseignante. Il est aussi d'usage de collaborer avec des groupes "non organisés" d'enseignantes et d'enseignants ou avec les ministères de l'éducation -- mais le projet doit profiter à la population enseignante.

2. Critères utilisés dans le traitement des demandes (amorce et continuation des projets):

   a) Le premier critère est qu'il y ait une demande d'assistance.

   b) La priorité première est accordée aux organisations de la profession enseignante qui sont membres de la CMOPE.

   c) Une variété de facteurs entrent en ligne de compte au moment de décider de la réponse à une demande:

      - statistiques en matière de développement (taux d'alphabétisation, revenu par personne, etc.);
      - besoins spéciaux;
      - besoins généraux des organisations de la profession enseignante, aussi bien en ce qui concerne l'organisation que la direction;
      - besoins de formation en poste et de perfectionnement;
      - contribution au projet de l'organisation nationale de la profession enseignante;
      - autre facteur?

   Tom Bediako, représentant à temps partiel de la FCE en Afrique occidentale et secrétaire général de l'OPAPE, juge les critères suivants pertinents:

      - niveau de développement de l'organisation de la profession enseignante;
      - richesse du pays;
      - possibilités de développement;
      - effet multiplicateur;
      - accroissement de l'autonomie des organisations;
      - contribution et planification à l'échelle locale.

3. Critères utilisés dans la cessation des projets:[1]

   a) aucune demande reçue;
   b) contribution nationale de beaucoup inférieure aux besoins;
   c) réalisation des objectifs;
   d) insuffisance des ressources disponibles pour le PADI;
   e) inopportunité de l'envoi de ressources à cause des conditions au pays.

[1]Tirés des dossiers.

4. Distribution des ressources par sous-programme

Les difficultés éprouvées à établir un équilibre dans la répartition des ressources sont accentuées par les mêmes facteurs qui constituent la raison d'être du programme: la présence dans bon nombre de pays d'une majorité d'enseignantes et d'enseignants non qualifiés et le besoin d'un rehaussement des titres scolaires et des compétences professionnelles; l'engagement visant à renforcer la capacité organisationnelle de l'organisation de la profession enseignante, et la nécessité de préparer des enseignantes et des enseignants à diriger l'organisation. Non seulement il faut un équilibre dans la répartition générale des ressources du PADI, mais il faut également reconnaître que, pour une période donnée, il devrait généralement y avoir un équilibre à l'intérieur de chaque pays.

Un examen des rapports généraux annuels des quelques dernières années révèle une baisse graduelle du pourcentage des ressources consacrées à l'amélioration des titres scolaires et des compétences professionnelles (ATSCP), et, en revanche, une augmentation presque correspondante dans les domaines de la formation de cadres et bourses (FCB) du leadership et du perfectionnement professionnel et organisationnel, pris ensemble.

On devrait continuer à consacrer une portion considérable des ressources à l'ATSCP pour plusieurs raisons:

a) De nombreux pays comptent un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants non qualifiés.

b) Une clé au développement est l'interaction humaine entre les enseignantes et enseignants du Canada et ceux des pays en développement; il ne faut pas sous-estimer le rôle que de tels rapports peuvent jouer dans la promotion de la compréhension et de la paix internationales.

c) Les participants canadiens apprennent de leurs expériences et rapportent leur nouveau savoir à leurs classes. Voilà qui contribue grandement à faire comprendre aux élèves canadiens les questions du développement et les problèmes mondiaux. Dans le processus d'aide au développement, l'apprentissage se fait dans les deux sens.

5. Distribution des ressources selon les secteurs géographiques et linguistiques

Les statistiques du développement démontrent clairement que bon nombre de pays africains, ainsi que l'Inde, le Bangladesh et le Népal, ont le plus grand besoin d'assistance. En Afrique, les besoins sont plus grands dans les pays francophones. Toutefois, ce critère doit être mis dans la balance avec la nécessité "politique" d'offrir de l'aide à tous les secteurs qui en ont besoin -- ce qui peut même comprendre l'expansion du programme à l'Amérique centrale et à l'Amérique du Sud.

6. Projets à long terme

Du fait que les fonds de l'ACDI ont été attribués jusqu'ici par cycles de trois ans, seulement un nombre limité d'engagements à long terme (de 3 à 5 ans) ont été pris et les affectations budgétaires sont généralement faites sur une base annuelle. Les projets de plus longue durée ont normalement une incidence très positive sur le renforcement de l'organisation de la profession enseignante, par la mise en place de structures qui permettront à l'organisation de mieux répondre à ses propres besoins. À titre d'exemple, la FCE collabore avec la CMOPE et deux organisations scandinaves en vue de renforcer la All India Primary Teachers' Federation (AIPTF). Deux facteurs en font un projet à long terme: le simple nombre d'enseignantes et d'enseignants visés et la quantité restreinte des ressources qui peuvent être offertes par les organisations donatrices en une année donnée.

Dans le cadre du programme d'ATSCP, certains pays auront besoin d'aide dans l'avenir prévisible. De fait, dans tous les pays la formation en poste est un processus perpétuel.

Quant au PPO, les organisations en développement sont souvent enfermées dans un cercle vicieux: les membres de la population enseignante hésitent à devenir membres à moins que leur affiliation ne leur procure des avantages; l'organisation a du mal à offrir les avantages voulus sans un nombre suffisant d'affiliations et une direction énergique.

Au cours de l'année écoulée, les fidéicommissaires ont étudié à fond les questions de principe susmentionnées et élaborent présentement des résolutions de principe précises pour orienter la prise de décisions futures. (Il convient de noter que, pour la prochaine décennie, ils accorderont une haute priorité aux projets axés sur les besoins éducationnels des femmes.)

Les déclarations ou les documents où les principes directeurs sont énoncés figurent à l'annexe C.

L'adoption d'énoncés de principe précis améliorera le processus décisionnel et constitue un important facteur dans la reddition de comptes.

Aide au développement et développement des ressources humaines

L'ÉDUCATION EST UN DROIT FONDAMENTAL DE LA PERSONNE. C'est un principe auquel souscrivent la majorité des pays et, bien sûr, les agences de développement international. Néanmoins, comme l'a signalé le président de la CMOPE dans une déclaration lors de la Conférence générale de l'UNESCO en 1985, les agences de développement international insistent sur des "politiques de redressement" comme condition à la modification du calendrier de paiement de dettes. De telles politiques comprennent des

compressions des dépenses consacrées à l'éducation et aux services de la santé. À titre d'exemple, la Gambie a récemment licencié 20 pour cent de son effectif enseignant afin de répondre aux exigences du Fonds monétaire international (FMI). Des actions de ce genre par le FMI peuvent porter à conclure que les politiques sont destinées à perpétuer le lien de dépendance des pays en développement vis-à-vis des institutions, de la technologie, des experts et de l'AIDE, en général, du Nord (Occident).

Comment les pays en développement peuvent-ils accroître le pourcentage de personnes qui font des études postsecondaires, ou même seulement rehausser le niveau d'alphabétisation, pour ne rien dire de l'avancement des connaissances scientiques et technologiques? Il est très frustrant pour la FCE, qui a collaboré avec la Gambia Teachers' Union en vue d'améliorer le système d'éducation, de voir une autre autorité imposer une condition qui nuira sérieusement à la qualité de celui-ci.

Samir Amin, directeur des Stratégies, Programme pour l'avenir de l'Afrique de l'UNITAR, déclare dans le numéro de juillet 1985 du bulletin "Le CRDI Explore":

> Sur le plan économique, l'option principale choisie par l'Occident dans son ensemble ... est d'imposer la politique propre au FMI. Cette politique consiste à rétablir l'équilibre d'une façon qui soit entièrement désavantageuse pour la majorité des peuples visés, par la fixation de prix dits "véritables". L'inégalité sociale interne est donc accrue de manière à rétablir l'équilibre externe.[1]

Par surcroît, dans certains pays donateurs, l'aide est devenue ou est en passe de devenir un instrument au profit de la politique économique intérieure, en particulier lorsqu'on établit comme condition que le pays bénéficiaire achète des biens du pays donateur. Dans certains cas, de tels achats peuvent être légitimes, mais d'en faire une condition imposée est assurément, selon l'auteur, une corruption du processus de développement.

Comme l'a dit un représentant africain à Ottawa, ayant réfléchi à la proposition canadienne aide-commerce: "Nous savons bien ce que cela signifierait ... moins pour nous".[2]

De telles lignes de conduite créent une image négative des agences et des pays donateurs. Toutefois, bon nombre d'organismes non gouvernementaux contribuent à contrecarrer, du moins en partie, cette réputation défavorable. La plupart de ceux-ci entreprennent des projets en fonction d'un critère de base: les avantages qui en découleront pour les pays bénéficiaires. Leurs projets sont normalement de petit envergure (c'est-à-dire capital limité) orientés vers le développement ou le développement de ressources humaines. La FCE tombe dans cette dernière catégorie.

---

[1]Danièle Blain, "Un développement populaire", Le CRDI Explore. Volume 14, numéro 2, juillet 1985. pages 9-10. (traduction de la FCE d'un paragraphe manquant dans la version française publiée)

[2]"La crise africaine: leçons et questions pour l'aide canadienne", Revue 1984, Optique 1985, Institut Nord-Sud, Ottawa, Canada. page 8

La FCE croit que l'éducation constitue un droit fondamental de toute personne. D'après la FCE, cela suppose:

- des installations physiques suffisantes
- des ressources d'apprentissage suffisantes
- un effectif enseignant qualifié
- une organisation vigoureuse de la profession enseignante
- une direction organisationnelle énergique.

Étant donné que la FCE ne peut agir sur les deux premiers facteurs, elle se concentre sur les trois derniers. Elle compte parmi les quelques membres de la CMOPE ayant assumé la responsabilité de travailler avec des organisations de la profession enseignante et leurs collègues des pays en développement. Elle est en mesure de diriger le programme qui a évolué au cours du dernier quart de siècle, étant donné qu'elle dispose des ressources voulues, soit une population enseignante qualifiée de quelque 220 000 membres et quatorze organisations provinciales et territoriales qui lui sont affiliées. Depuis de nombreuses années, l'auteur est convaincu que le développement de ressources humaines est une composante absolument essentielle du processus de développement, qui a été négligée par les organismes d'aide.

Évaluation

Dans une publication de 1986 sur l'évaluation de l'aide, l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) énumère quatre objectifs généraux de l'évaluation: (page 9)

1. Répondre aux préoccupations des organismes de décision et des unités opérationnelles;

2. Faire ressortir les effets des contraintes extérieures;

3. Comparer les différents moyens de réaliser les objectifs;

4. Apporter au milieu politique, au sens large, des informations sur l'aide au développement.

On ajoute que l'évaluation est un processus continu qui décrit et analyse les activités d'aide. Il est important de noter qu'on se préoccupe de plus en plus de l'effet des projets, au lieu de se contenter de déterminer le degré de réalisation des objectifs. On s'intéresse aussi aux effets - tant positifs que négatifs - sur les bénéficiaires, aux effets sur la capacité institutionnelle du pays hôte, aux effets indirects ou secondaires. (p. 10)

Sont également examinées dans la publication la nature et la quantité des activités d'évaluation. On indique qu'il en coûte presque autant d'évaluer les petits projets que ceux de plus grande envergure. Par conséquent, ce sont surtout les projets de grande envergure qui sont évalués. En ce qui concerne les activités sous-sectorielles, les évaluations tendent à être centrées sur les grandes orientations plutôt que sur la mise en oeuvre, et de faciliter, par conséquent, la démarche visant à faire d'une aide-programme en expansion la solution de rechange à l'aide-projet. (p. 18)

L'OCDE fait remarquer en plus qu'il n'est pas nécessaire d'évaluer tous les projets. On se retrouve toujours devant cette alternative: en évaluer un grand nombre ou faire une analyse plus fouillée de quelques-uns.

IMTEC, une fondation norvégienne qui travaille au développement de la formation pédagogique en Indonésie, a abordé la question de l'évaluation de différentes façons:

1. Elle a défini quatre phases importantes:
   a) Évaluation des besoins
   b) Planification du programme
   c) Évaluation formative
   d) Évaluation sommative

   Par rapport à chacune de ces phases, quatre questions ont été posées: De quoi s'agit-il? Qui effectue le travail? Quand sera-t-il effectué? Qui reçoit les renseignements?

2. Le modèle Stufflebean réunissant contexte, entrées, procédés et résultats s'est avéré utile aux fins de description et d'analyse. En utilisant ce modèle, on a conçu une chaîne double entrées-résultats, les procédés produisant des résultats à partir des entrées.

3. Les Norvégiens ont également présenté à l'équipe indonésienne la tradition d'évaluation dans les pays occidentaux:

   a) La psychométrie - attention centrée sur l'individu
   b) La personne entière - aptitudes cognitives, affectives et motrices
   c) Sociologie - attention centrée sur le groupe
   d) Histoire/Anthropologie - attention centrée sur les cas uniques/étude de cas

Il existe essentiellement deux types d'évaluation: l'évaluation formative et l'évaluation sommative, parfois désignée évaluation mi-programme et évaluation post-programme, respectivement. Celle-là est normalement destinée à déterminer si les objectifs sont en voie de réalisation, si les conditions changent et quelles modifications devraient être apportées. En règle générale, la question clé est la suivante: "Comment peut-on améliorer le programme pour mieux atteindre les objectifs?" ou encore "Comment peut-on fournir un apport plus efficace?"

L'évaluation sommative s'effectue habituellement vers la fin du programme et peut tenir compte de l'orientation plus générale (bien que l'évaluation formative puisse également l'inclure) dans le pays bénéficiaire aussi bien que dans le pays donateur. Elle peut aussi évaluer les incidences à long terme de l'assistance.

L'évaluation devrait avoir pour but de profiter au maximum aux pays bénéficiaires, car leur développement est la raison d'être des programmes d'assistance.

L'évaluation formative a été jugée la mieux adaptée à la présente étude. Dans tous les cas, la question clé a été la suivante: Qu'est-ce que la FCE peut faire pour mieux vous (l'organisation bénéficiaire) aider à répondre à vos besoins?

Dans la recherche de réponses à cette question, les discussions ont toujours porté sur des sujets variés comme:

- Quels sont les besoins? les aspirations?
- Qu'avons-nous accompli?
- Comment pouvons-nous (les bénéficiaires) mieux nous organiser?
- Quelles ressources variées sont disponibles?
- Quels sont les projets précis pour les quelques années à venir?
- Quel a été l'effet du programme? - sur l'effectif enseignant? - sur l'organisation?

Après la rédaction de tous les rapports concernant les pays individuels figurant au chapitre II, l'auteur a tenté, dans le dernier chapitre, de faire une déclaration générale à caractère "sommatif" en réponse à la question: le PADI a-t-il atteint les trois objectifs énoncés au début du chapitre I?

Sommaire

Comme il est mentionné au début du chapitre, il est à la fois facile et difficile de parler de l'aide au développement international. Un certain nombre de documents traitent de questions de principe qui sont propres à la FCE et il a été jugé utile de les annexer au présent rapport. De plus, le rapport de Tom Bediako (annexe D) corrobore les conclusions de l'auteur, ce qui n'est pas sans importance puisqu'il s'agit d'un très distingué représentant des organisations de la profession enseignante de l'Afrique.

SOURCES CONSULTÉES

1. Méthodes et procédures d'évaluation de l'aide. OCDE, Paris, 1986.

2. Heyneman, S. "Research on Education in the Developing Countries", International Journal of Educational Development, vol. 4, n° 4, 1984, pages 293-304.

3. Stake, R.E. "The Countenance of Educational Evaluation", Teachers College Record. Avril 1967, pages 523-540.

4. Rüst, V. World Bank Teacher Education Project: Monitor Training. Rapport non publié établi pour IMTEC, Los Angèles, Californie, 1985.

5. Revue 1984, Optique 1985. Institut Nord-Sud, Ottawa.

6. Revue 1985, Optique 1986. Institut Nord-Sud, Ottawa.

7. Killeen, J. Déclaration faite par James Killeen, président de la CMOPE, 23e session de la Conférence générale de l'Unesco, du 8 octobre au 12 novembre 1985.

C H A P I T R E I I I

RAPPORTS SUR LES PAYS VISITÉS

Le présent chapitre renferme les rapports sur les pays suivants:

Afrique

Cameroun
Gambie
Sierra Leone

Asie

Inde
Thaïlande

Antilles

Antigua
Saint Kitts
Sainte-Lucie

CAMEROUN

Introduction

La République du Cameroun fait partie des états moyens situés au sud du Sahara africain. Sa superficie est de 475 439 kilomètres carrés; elle compte une population de 9,7 millions d'habitants; le produit national brut par habitant est de 880 $ US; l'espérance de vie de ses habitants est de 50 ans; le taux d'alphabétisation est de 65 pour cent. Elle possède une économie diversifiée dont les principaux secteurs sont l'agriculture, la forêt, la pêche et l'exploitation minière et pétrolière. Le pays comporte deux provinces où l'on parle l'anglais; par conséquent, il possède deux langues officielles: l'anglais et le français. Il a des frontières communes avec six autres pays.

Éducation

Le système d'éducation se compose d'écoles publiques et privées, la plupart de ces dernières appartenant à des organisations religieuses. Les renseignements fournis dans le tableau ci-dessous correspondent à l'année 1981-1982.

Tableau 1 - Statistiques concernant l'éducation au Cameroun

	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Effectif enseignant
Élémentaires - publiques	3 569	934 551	26 763
- privées	1 579	509 177	
Secondaires - publiques	142	97 931	5 940
- privées	192	82 317	
Techniques - publiques	35	16 970	2 230
- privées	133	42 320	

Dans la province du Sud-Ouest où se déroulait le programme que nous avons visité, on nous a fournis les renseignements ci-dessous (pour l'année 1982-1983).

Tableau 2 - Statistiques concernant l'éducation dans la province du Sud-Ouest

	Gouv.	Catho-liques	Presby-tériennes	Baptis-tes	Laïques privées	World Wide Mission
Élémentaires	206	81	56	20	2	—
Secondaires	13	8	2	2	13	1

Source: Annual Report of the Provincial Delegation of National Education, province du Sud-Ouest, 1982-1983.

Les 365 écoles élémentaires de la province du Sud-Ouest comptaient au total 143 019 élèves et 2 865 membres du personnel enseignant (Rapport élèves-enseignant: 49,9:1).

Programmes d'aide de la FCE

En 1966 et en 1980, des équipes se sont rendues au Cameroun pour travailler avec la National Union of Cameroon Teachers. Le premier projet mené avec l'Association for Creative Teaching (ACT) a été entrepris en 1983. L'ACT faisait partie d'un projet plus vaste, financé par l'ACDI, auquel collaborait la University of Guelph (Canada) et l'Université de Yaoundé (Cameroun). L'ACT offre des services dans les deux provinces anglophones, soit celle du Sud-Ouest et du Nord-Ouest. Si l'on tient compte du projet mené en 1985, un total de huit membres de la profession enseignante canadienne et de 725 Camerounians ont pris part aux projets, qu'ils ont jugés de façon générale "très bons" ou "excellents".

La mise sur pied de l'Association for Creative Teaching a été motivée en partie par la rareté de matériel dans le domaine des études sur le Cameroun. L'une des principales fonctions de l'ACT est d'aider les élèves et les membres de la profession enseignante à produire ce genre de matériel. On m'a informé que les "études sur le Cameroun" n'avaient véritablement débuté qu'en 1968; auparavant, on enseignait aux élèves très peu de la culture et de l'histoire de leur pays.

C'est à Buea, ville située dans la province du Sud-Ouest, que s'est déroulé l'un des cours en 1985; les autres ont eu lieu dans la province du Nord-Ouest. L'évaluateur a passé près d'une semaine à Buea où il a observé et interviewé des personnes qui avaient participé au cours. Des 47 participants, les 26 qui ont été interviewés se répartissaient comme suit:

Personnel enseignant	9
Directeurs adjoints	2
Directeurs	11
IPAR (centre de recherche)	1
Inspecteurs d'écoles	1
Conseillère (ministère de l'Éducation)	1
Journaliste (Radio Cameroun)	1

En outre, le délégué (le ministre provincial de l'Éducation est le <u>délégué</u> du ministère national de l'Éducation) a été interviewé officiellement une fois et officieusement à deux reprises.

Le délégué s'est dit très impressionné par le cours tenu en 1985. Il a dit penser que l'ACT, avec l'assistance de la FCE, avait contribué de façon notable à la formation en poste dans la province. Il avait également l'intention de parler avec le ministre national de la possibilité pour l'ACT de devenir une organisation professionnelle d'envergure nationale. (À l'heure actuelle, les membres de la profession enseignante adhèrent à un syndicat qui regroupe tous les autres employés du gouvernement; il n'existe aucune organisation distincte pour le personnel enseignant.)

Les participants au cours étaient tous conscients que l'ACT faisait partie d'un projet financé par l'ACDI auquel coopéraient les universités de Guelph et de Yaoundé; toutefois, ils connaissaient <u>tous</u> le rôle de la FCE.

Entrevues des participants

Au cours des entrevues, les participants ont répondu aux trois questions suivantes:

1) Que pensez-vous du cours?

2) Comment partagerez-vous avec vos collègues les connaissances que vous avez acquises durant ce cours?

3) Quels sujets proposeriez-vous pour un stage l'an prochain (en supposant qu'il y en ait un)?

Réponses à la question n° 1

- tout ce qu'on nous a enseigné était utile;
- cela donne aux enseignants une perspective, une façon de voir les choses qui les aide à aider les enfants à devenir plus créatifs;
- cela nous aidera à encourager la créativité chez les enfants;
- une façon de penser plus large;
- cela nous aidera à rétablir le folklore dans les écoles;
- j'ai appris des méthodes qui ne font pas partie de la formation pédagogique;
- j'ai appris comment mettre en application la théorie;
- j'ai appris comment développer un thème;
- les idées sont pratiques, elles peuvent servir immédiatement dans la classe;
- cela montre aux enseignants comment utiliser les ressources disponibles;
- au départ, je pensais que c'était un jeu d'enfants; mais dès le premier jour, je me suis rendu compte de la pertinence du cours;
- une excellente occasion de formation en poste;
- j'ai appris comment motiver les enfants;
- j'ai acquis le désir d'apprendre;
- je comprends la créativité;
- j'ai appris à observer;
- je me suis ressourcé;
- je me suis fait de nouveaux amis;
- j'ai appris la valeur du travail d'équipe;
- j'ai appris comment fabriquer du matériel pédagogique;
- j'ai appris que les enseignants n'ont pas besoin de tout montrer aux enfants, qu'ils devraient plutôt diriger la situation d'apprentissage.

Réponses à la question n° 2

- La plupart des enseignants ont dit qu'ils demanderaient au directeur la permission d'organiser des leçons de démonstration dans leurs écoles; ils sont tous prêts à en parler aux réunions du personnel et autres.

- Les directeurs adjoints prévoient organiser des démonstrations et des séances de formation en poste; ils ont aussi l'intention d'inviter le personnel enseignant des écoles avoisinantes.

- Le personnel enseignant aussi bien que les directeurs d'école ont déclaré qu'ils encourageraient d'autres enseignants à participer au stage l'an prochain.

- Je ferai connaître l'ACT dans ma région.

- Certains membres du personnel enseignant ont déjà parlé ou écrit à leurs collègues au sujet du cours.

- L'un des inspecteurs, qui a également participé au programme de 1984, a présenté un exposé lors d'une réunion des inspecteurs de la province du Sud-Ouest.

Réponses à la question n° 3

- continuer à traiter des mêmes genres de sujets;
- le stage devrait durer plus longtemps;
- organiser des stages distincts pour les enseignants des cycles intermédiaire et supérieur de l'élémentaire;
- la FCE devrait envoyer davantage de matériel;
- on devrait prendre des dispositions en vue d'obtenir des crédits universitaires pour ces cours;
- essayer d'organiser des visites d'échange;
- je m'intéresse à l'alphabétisation; il serait nécessaire de mettre davantage l'accent sur l'écriture;
- le cours devrait se donner en résidence (cela entraînerait des dépenses plus grandes pour la nourriture et le logement);
- mettre davantage l'accent sur les mathématiques.

Il faut souligner en particulier la participation de deux personnes: un journaliste et une conseillère d'anglais auprès du ministère provincial.

Le journaliste, un employé de Radio Cameroun, a écrit quelques pièces de théâtre radiophoniques; il est en charge du programme de découverte des talents. Il a indiqué qu'il aimerait enregistrer des démonstrations ou des leçons modèles aux fins de diffusion. Il a déclaré: "Je sais que l'ACT et ces stages ont une répercussion sur les écoles."

La conseillère, même si elle ne possédait pas de titres pédagogiques, croyait fermement que le programme offrait une dimension nécessaire pour l'enseignement; elle a assisté à la cérémonie d'ouverture, à titre d'invitée, et a décidé de participer au cours. Elle a l'intention, en sa qualité de conseillère, de mettre à profit ce qu'elle a appris. Selon elle: "Ce n'est pas seulement du nouveau, c'est utile."

Incidence du programme

Dès le début de son assistance, la FCE a fourni des fonds aux fins de préparation d'un rapport d'évaluation par l'ACT. Au mois de mars 1984, M. Elias M. Mwana, de l'École normale supérieure (Bambili), et M. Patrick Mbunwe-Samba, président de l'ACT, ont amorcé une étude sur l'incidence des

programmes de 1983 et de 1984. Le rapport a été publié en décembre 1985.[1] Un sondage mené auprès d'un échantillon aléatoire de 100 membres de la profession enseignante a été établi à partir des 1 500 participants au cours. Ils ont été visités au cours de la période s'étendant de mai 1984 à juin 1985.

L'évaluation a comporté un certain nombre de démarches différentes. (Nwana, p. 7 et 8)

1. Une vérification pour constater, en réalité, si les enseignants utilisaient dans la salle de classe les méthodes mentionnées. Le formulaire utilisé comportait une liste de seize méthodes pédagogiques "traditionnelles" et de treize nouvelles techniques présentées durant les stages de FCE.

2. Une "évaluation personnelle" par les enseignants eux-mêmes au sujet des techniques apprises durant le stage et de leur utilité dans la salle de classe.

3. Une formule d'évaluation pour juger le degré de préparation de l'enseignant pour la leçon, la méthodologie utilisée et la façon dont les exercices écrits des enfants étaient traités.

Les enseignants ont été observés dans la salle de classe puis ont participé à une discussion. Essentiellement, le processus était très similaire au modèle de la "supervision clinique" dont on se sert, sous diverses formes, en Amérique du Nord.

Au sujet de l'incidence du stage, les évaluateurs sont parvenus à la conclusion très positive que les stages d'été ACT-FCE et les ateliers régionaux ont été très efficaces et ont eu une incidence formidable sur les écoles (Nwana, p. 84). Ils ont également fait des observations sur l'organisation de l'ACT, et signalé certains des problèmes qui doivent encore être résolus: les classes surpeuplées, le manque de formation de certains membres du personnel enseignant.

Les évaluateurs ont aussi mentionné certaines données très précises. (Nwana, p. 74 et 75) À titre d'exemple, 47 pour cent des enseignants se servent du théâtre pour enseigner les langues et l'histoire; 42 pour cent encouragent le dessin et la musique; 37 pour cent rédigent des objectifs de comportement; 31 pour cent connaissent et se servent des styles d'apprentissage de l'enfant. Toutes les techniques et stratégies pédagogiques mentionnées ont été apprises au cours du stage d'été ACT-FCE. Des treize techniques innovatrices présentées à cette occasion, seulement trois étaient rarement utilisées (demander aux élèves de fabriquer leur propre puzzle, de correspondre avec d'autres élèves, de recueillir des proverbes et dictons locaux). (Nwana, p. 82)

---

[1] M. Elias M. Nwana et M. Patrick Mbunwe-Samba, Guelph-Yaoundé Project: Bamenda-Canadian Teachers' Federation (CTF) Evaluation Project, Final Report. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 1985.

Plusieurs des participants au stage de 1985 ont pris le temps d'écrire, en mai 1986, pour indiquer les techniques et stratégies apprises en 1985 qui leur étaient utiles:

- réserver un coin intitulé "My Story is Out" où les histoires des enfants sont exposées;
- demander aux enfants de fabriquer leurs propres cartes de Noël;
- l'interprétation dramatique d'histoires;
- en général, le dessin de scènes locales (le marché, des groupes de danse traditionnelle, etc.).

Tout ceci met certainement en évidence le fait que le programme d'été a un effet positif considérable.

Observations générales

L'évaluation entreprise par M. Nwana et ses collègues est un type d'activité qui devrait être fortement encouragée. Elle fournit à l'organisation d'accueil des renseignements précieux sur les cours antérieurs et les aide à planifier les futurs cours; mais, plus important encore, une telle activité permet le développement des capacités organisationnelles.

Recommandations

1. Que la FCE continue d'appuyer l'ACT.

2. Que la FCE fasse part à l'ACDI de son soutien à l'égard du projet des universités de Guelph-Yaoundé, si on le lui demande.

3. Que l'on encourage l'ACT à poursuivre ses démarches d'évaluation.

GAMBIE

Introduction

La Gambie est l'un des plus petits états d'Afrique; sa superficie est de 11 295 kilomètres carrés et sa population est estimée à environ 696 000 habitants (avril 1983). Le PNB par habitant est de 370 $ US, l'espérance de vie des habitants est de 37 ans et le taux d'alphabétisation de 12 pour cent. Il est entouré sur trois côtés par le Sénégal et sur le quatrième par l'océan Atlantique; son territoire est essentiellement la vallée du fleuve navigable Gambie. Ses principales sources de devise forte sont: l'arachide, le poisson et le tourisme.

Éducation

Le rapport intitulé 1982-83 Education Statistics fournit les renseignements suivants.

1. Population scolaire (1982-1983)

	Élèves de sexe féminin	Élèves de sexe masculin	Total	Élèves doubleurs
Écoles élémentaires	19 481	34 293	53 774	7 216
Écoles secondaires techniques	2 311	5 357	7 668	135
Écoles secondaires	1 068	2 630	3 698	130

2. Les 53 774 élèves qui fréquentent les écoles élémentaires représentent environ 45 pour cent de la population d'âge scolaire.

3. a) En 1982, 1 306 élèves se sont présentés aux examens du certificat de fin d'études secondaires techniques; 505 ont complètement échoué et le reste ont obtenu des crédits allant d'un à sept.
   b) Un total de 628 élèves se sont présentés aux examens de niveau "O"; 23 ont totalement échoué et 38 ont obtenu l'accès à la division un.
   c) Un total de 55 élèves ont subi l'examen de niveau "A" et douze ont obtenu un "E" ou plus dans trois matières.

4. Personnel enseignant (1982-1983)

	Membres du personnel enseignant	Membres du personnel enseignant non qualifiés
Écoles élémentaires	2 349	1 730
Écoles secondaires techniques	409	258
Écoles secondaires	217	21

5. Des 2 349 enseignants des écoles élémentaires, 571 sont spécialistes du Coran ou de l'économie domestique.

6. Au palier élémentaire, plus de 50 pour cent des élèves n'ont ni pupitre ni chaise. La situation est à peine meilleure dans les écoles secondaires techniques; les écoles secondaires sont beaucoup mieux à cet égard.

À juger d'après cette brève introduction, il n'est guère difficile de conclure que la Gambie a besoin d'aide au développement international dans un grand nombre de secteurs. La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants a décidé de répondre à la demande d'assistance de la Gambia Teachers' Union (GTU).

Programmes d'aide de la FCE

La FCE a envoyé des équipes du Service outre-mer I en Gambie, de 1969 à 1971, et, chaque année, depuis 1978. Depuis janvier 1984, des équipes du Service outre-mer II s'y sont également rendues de façon presque continuelle pour collaborer avec le ministère de l'Éducation et la GTU dans le cadre d'un programme de formation en poste au terme duquel les participants reçoivent un certificat.

Service outre-mer I

Depuis 1978, un total de 48 Canadiens ont participé au Service outre-mer I pour un coût total de 183 524 $. (Il convient de noter qu'en 1981 une équipe s'est rendue en Gambie, mais que le programme a dû être annulé en raison de la situation politique.) Des Canadiens ont apporté leur contribution à l'enseignement de cinq ou six matières chaque année, notamment: sciences, anglais, études sociales, mathématiques, sciences agricoles, études professionnelles, arts et métiers, administration scolaire, psychologie et méthodes d'enseignement au palier élémentaire. Les participants gambiens étaient, dans la plupart des cas, des enseignants non qualifiés du palier secondaire technique.

Dans l'enseignement de ces matières, l'accent était habituellement mis tant sur le contenu que sur la méthode. Chacun des membres de l'équipe canadienne travaille avec un coïnstructeur gambien désigné pour toute la durée du cours.

Voici certaines observations résultant d'une visite effectuée au mois d'août 1984:

1. Le programme mené en Gambie en 1984 comprenait deux composantes:

   a) un cours de formation en poste à l'intention des enseignants non qualifiés du palier secondaire technique;
   b) un cours de formation en poste pour les directeurs d'école élémentaire.

2. a) Les enseignants du palier secondaire technique étaient essentiellement "tenus" d'assister au cours (sinon ils n'auraient apparemment pas reçu leur traitement du mois d'août).
   b) Il s'agissait pour certains d'entre eux de leur cinquième cours d'été consécutif et les cours étaient essentiellement semblables chaque été. D'après l'équipe de la FCE, cette situation a provoqué une certaine réticence, voire même de l'hostilité, dès le début du cours. Il convient aussi de noter que les participants n'ont pas, jusqu'à maintenant, reçu de "crédits" pour avoir assisté et terminé les cours d'été de formation en poste.

3. M. Sam Njie, ancien directeur de cours, a déclaré qu'une véritable amélioration de la qualité de l'enseignement s'est opérée au palier secondaire technique. Il est l'examinateur en chef pour le certificat de fin d'études secondaires techniques. Il a indiqué que les notes des élèves s'améliorent; il croit qu'il existe un rapport entre ce phénomène et l'amélioration de l'enseignement par suite des programmes de formation en poste offerts durant l'été.

4. M. Njie a également félicité la FCE de la sélection des participants canadiens; il a trouvé que tous les chefs d'équipe avaient été excellents durant la période où il exerçait les fonctions de directeur de cours.

5. M. Njie et M. Abdoulie Ceesay, directeurs de cours en 1984, étaient généralement d'avis que le système de coïnstruction fonctionne de façon satisfaisante. L'équipe de la FCE pensait que c'était vrai dans certains cas précis mais que, dans d'autres cas, le système était très insatisfaisant.

6. a) C'était la première année que la FCE participait à une composante de formation de cadres à l'intention des directeurs des écoles élémentaires.
   b) Il semble exister un besoin à cet égard puisque le ministère de l'Éducation ouvre dix à douze nouvelles écoles chaque année (il existe actuellement 164 écoles élémentaires en Gambie). (Cela signifie, bien sûr, une demande croissante en personnel enseignant.)
   c) En ce qui concerne la participation de la FCE à cette formation de cadres, les participants et les coïnstructeurs ont réagi de façon très positive. Un des coïnstructeurs pensait que le cours devrait être donné en résidence pour que l'on puisse ajouter d'autres sujets. En général, les participants trouvaient que l'élaboration et la supervision des programmes d'études constituaient les sujets les plus utiles mais ils soulignaient que tous étaient nécessaires.

7. Le coïnstructeur chargé de l'enseignement des mathématiques a indiqué que le manque de manuels constitue un problème au palier secondaire technique. À son avis, le pays ne dispose pas du personnel capable d'élaborer les textes et le matériel pédagogique nécessaires.

8. Un problème supplémentaire est que la GTU n'a pas d'employés permanents à temps plein; à mon avis, ceci nuit gravement à la coordination du programme global.

9. Selon moi, le logement de l'équipe canadienne de 1984 n'était pas satisfaisant, surtout celui des femmes. Les membres de l'équipe eux-mêmes se sont dits raisonnablement satisfaits. Aucune mesure objective ne permet de l'affirmer mais, à moins de disposer d'un logement satisfaisant et raisonnablement confortable, une personne donnera un rendement moindre.

10. Un comité avait été constitué pour étudier la possibilité de changer la formule du programme estival de formation en poste. Il s'est réuni pour la première fois durant mon séjour à Banjul. On m'a dit que le ministère chargé de la planification économique avait exercé des pressions sur le ministère de l'Éducation pour qu'il réduise le nombre d'enseignants non qualifiés. Le comité a reçu le mandat d'étudier les questions suivantes:

    - la durée du cours;
    - les exigences d'admissibilité;
    - le lieu des cours et sa coordination; et
    - le programme d'études.

    À la suite de la première réunion, le comité a décidé que le cours d'une durée de six semaines, durant les mois de juillet et d'août, ferait partie d'un programme planifié de cinq années consécutives auxquelles participeraient 200 nouveaux membres de la profession enseignante chaque année. Le programme mènera à un certificat d'aptitude pédagogique.

    Le comité devait soumettre au ministre son rapport final le 28 septembre 1984.

Service outre-mer II

La Gambia Teachers' Union, de concert avec le ministère de l'Éducation, a décidé d'établir un programme de formation en poste à temps plein par lequel le personnel enseignant sans formation obtiendrait un certificat d'aptitude pédagogique. Le premier programme, d'une durée de 18 mois, a été amorcé en avril 1982 avec l'aide financière de la FCE. Les équipes de la FCE y ont participé de façon presque continue depuis janvier 1984. Bill Jones, de La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, a contribué à la mise sur pied du programme et les Enseignants retraités de l'Ontario ont fourni la plupart des ressources humaines canadiennes.

Cet aspect du programme gambien n'a pas été étudié dans le cadre du rapport d'évaluation. Toutefois, il faut souligner que la GTU et le ministère de l'Éducation assurent un suivi en ce qui concerne les diplômés du programme; en 1984, ces derniers ainsi que des représentants de la GTU et du ministère ont participé à un colloque d'évaluation. Voilà qui est très important. On est parvenu à une étape très positive lorsque les organisations et les pays d'accueil tentent de déterminer dans quelle mesure leurs objectifs sont atteints. De tels efforts doivent être encouragés; peut-être faudrait-il prévoir des ressources pour de telles activités.

Incidence

De 1978 à 1985, un total de 959 Gambiens ont participé aux programmes d'été de formation en poste. Il convient toutefois de noter qu'il existe un chevauchement considérable car les participants sont souvent les mêmes d'un été à l'autre; à titre d'exemple, l'équipe canadienne de 1984 a signalé que certains participants assistaient au cours pour la cinquième fois. Cette situation devient également évidente lorsqu'on sait qu'il n'y avait en 1982-1983 que 409 enseignants dans seize écoles secondaires techniques au pays. Toutefois, ce qui importe au plus haut point c'est que la formation en poste rejoint un large pourcentage de la population enseignante totale du palier secondaire technique.

Afin d'illustrer certaines des caractéristiques typiques des participants aux cours d'été, voici une description du groupe de 1985 (139 participants):

1. 102 n'avaient aucune formation pédagogique;
2. 129 n'avaient pas fréquenté l'université;
3. chaque membre du personnel enseignant entre en contact avec environ 125 élèves en moyenne, chaque jour.

Pour mesurer un peu l'incidence des cours, il faut garder à l'esprit les informations et observations suivantes:

1. Chaque année de 1978 à 1985, le nombre moyen de participants était de 137.

2. Chacun de ces membres du personnel enseignant rencontrait environ 125 élèves chaque jour de l'année scolaire.

3. Si l'on suppose que le nombre total d'enseignants au palier secondaire s'élève à 400 pour cette période, près du tiers (137) auraient participé au programme de formation en poste.

4. Une extrapolation linéaire révélerait que le tiers des quelque 7 600 élèves du palier secondaire technique pourrait souhaiter recevoir un enseignement amélioré. De fait, le nombre d'élèves touchés par l'incidence du programme serait encore plus élevé puisque les participants provenaient de toutes les écoles et enseignaient certaines des matières non facultatives (comme l'anglais).

5. Le perfectionnement continu d'enseignants qui rejoignent un pourcentage aussi important des enfants d'un pays, dans un milieu scolaire précis, a une incidence formidable. La remarque d'un ancien directeur de cours, qui exerce également les fonctions d'examinateur en chef pour le certificat de fin d'études secondaires, devrait avoir un poids considérable. Sans constituer une mesure quantitative, c'est un jugement basé sur la comparaison des résultats pendant un certain nombre d'années.

Il importe également de noter que le ministère et la GTU ont prévu d'intégrer le programme estival de formation en poste à la procédure de délivrance du certificat. Comme nous l'avons mentionné, la planification de cet aspect a commencé en 1984. Les enseignants seront certainement motivés ainsi à participer au programme en sachant qu'ils obtiendront un certificat s'ils le terminent avec succès. On peut espérer que chacun rehaussera son image de soi, ce qui en retour pourrait avoir des retombées très favorables sur l'enseignement, d'après la documentation touchant l'efficacité scolaire.

Autres observations

Trois autres points valent la peine d'être mentionnés:

1. Il existe au sein du ministère, une section qui s'occupe de l'élaboration des programmes d'études. La nouvelle directrice, qui vient d'être nommée, espère élaborer un certain nombre de projets coopératifs avec la Gambia Teachers' Union. M. NDow, président de la GTU, est assez optimiste quant aux possibilités.

2. Le ministère comprend aussi un centre de production de livres et de ressources qui offre un excellent matériel local. Le directeur du centre a constitué une excellente équipe de rédacteurs, de directeurs de rédaction, d'illustrateurs et d'opérateurs de machines (qui sont capables d'entretenir et de réparer toutes les machines). J'ai trouvé qu'il s'agissait d'une entreprise très impressionnante.

3. On m'a appris que la GTU est le seul syndicat autorisé à exister et à fonctionner en Gambie. Le gouvernement a une très haute opinion de la GTU et le ministre de l'Éducation ainsi que le secrétaire permanent n'ont que des louanges à l'égard de la FCE. L'assistance qu'a prêtée cette dernière à la GTU pour l'aider à se concentrer sur le perfectionnement professionnel a joué un rôle capital car elle a grandement contribué à permettre à l'union de continuer de fonctionner. Ce message a été très clairement exprimé.

Recommandations

1. Que la FCE continue à participer au programme estival de formation en poste. Il est évident que, durant la période initiale requise pour le transformer en programme menant à un certificat d'aptitude pédagogique, il faudra une planification considérable.

2. Que l'on étudie une solution de remplacement au système de coïnstruction. Si le nombre d'élèves est aussi élevé que l'on prévoit, il faudra procéder à une répartition différente du travail entre les enseignants canadiens et gambiens.

3. a) Que la FCE encourage la GTU à continuer d'assurer le suivi et l'évaluation du programme à temps plein de formation en poste; et
   b) Qu'un plan de suivi et d'évaluation semblable soit mis sur pied pour le programme estival de formation en poste.

Remarque

L'auteur est conscient que le plan provisoire déterminé par la GTU pour le programme d'été ainsi que les recommandations ci-dessus vont constituer une charge énorme pour les ressources humaines dont dispose la GTU. Il se peut que la FCE soit obligée d'envisager de renforcer encore les capacités organisationnelles de la GTU.

SIERRA LEONE

Introduction

La Sierra Leone a une superficie de 72 325 kilomètres carrés et une population estimée à 3 602 000 habitants en 1982. Ses principaux produits d'exportation sont le minerai (diamants et bauxite) et les produits agricoles (café et cacao) au deuxième rang. Au cours des dernières années, la baisse des exportations et la hausse des importations ont entraîné un grave déficit de la balance des paiements. La Sierra Leone exporte principalement les diamants, le café et le cacao. L'ACDI considère ce pays comme l'un des moins développés au monde. Le produit national brut par habitant est de 320 $ US, l'espérance de vie des habitants de 36 ans et le taux d'alphabétisation de 15 pour cent.

Éducation

Il existe environ 1 200 écoles élémentaires et 160 écoles secondaires qui emploient environ 12 000 membres du personnel enseignant (9 000 au palier élémentaire, 3 000 au palier secondaire). Le nombre d'élèves dans les écoles élémentaires s'élève à 265 000 et dans les écoles secondaires, à 62 000. Au palier élémentaire, douze écoles sont administrées par le gouvernement, vingt par la municipalité et le reste par des missions; cependant, toutes reçoivent des subventions gouvernementales. Le gouvernement gère huit écoles secondaires, le reste étant administrées par des missions.

Programmes d'aide de la FCE

Des équipes du Service outre-mer se sont rendues en Sierra Leone durant les années suivantes: 1971 à 1974, 1979, et 1982 à 1986. Y ont pris part 53 Canadiens et 975 participants. La majorité des participants n'avaient aucune formation ou une formation insuffisante.

Les stagiaires, la Sierra Leone Teachers' Union (SLTU) et le ministère de l'Éducation se sont dits extrêmement satisfaits des programmes d'été. Une des composantes principales du programme était des cours sur l'administration scolaire. C'était la seule occasion où les directeurs d'école (palier secondaire) et les enseignants en chef (palier primaire) pouvaient faire des études en administration. Ces deux groupes en sont venus à compter sur le programme estival et à prendre des dispositions à cet effet.

La FCE a également accordé des subventions à la SLTU pour organiser un stage de formation de cadres afin de l'aider dans la réorganisation de l'union.

Incidence

Au cours des entrevues menées avec les membres du personnel de la SLTU, le personnel enseignant, les éducateurs et les autorités du ministère, les points suivants ont été soulignés:

1. Le programme a permis de rendre le personnel enseignant plus conscient du fait que l'enseignement est une profession.

2. Le programme FCE-SLTU est le seul cours de formation en poste que l'union peut offrir. En tant que tel, il jouit de l'appui du ministère qui le considère comme un programme de grande qualité.

3. Les cours s'adressent à toutes les catégories: depuis le personnel enseignant non qualifié jusqu'au personnel ministériel.

4. La SLTU a été consolidée grâce au programme de formation en poste. Presque tous les ministres connaissent son existence et respectent davantage l'organisation. De cette façon, il a été très utile pour la SLTU de projeter l'image d'une organisation professionnelle - tant à l'intérieur du monde de l'éducation que dans le pays en général, et surtout auprès du gouvernement. Ce programme a rehaussé le caractère professionnel de l'union.

5. Par suite de leur participation au programme, les membres du personnel enseignant non qualifiés sont maintenant mieux acceptés au sein de la profession enseignante. Ils ont également pris conscience du fait qu'ils ont des responsabilités.

6. Le programme a incité un certain nombre d'enseignants non qualifiés à poursuivre leur formation.

Autres observations

1. La SLTU a apprécié le cours de formation de cadres offert par l'intermédiaire de l'Organisation panafricaine de la profession enseignante et financé par la FCE. La direction de la SLTU pense que ces cours l'ont aidée à accroître la participation à l'activité de l'union et à améliorer sa capacité en matière d'organisation et de conduite des réunions.

2. Le secrétaire général de la SLTU a pris part au Programme de bourses John M. Thompson de la FCE au Canada. Il estime que l'expérience a fortement rehaussé ses compétences dans deux domaines: la conduite des réunions ainsi que la planification et l'organisation de programmes.

3. L'union aimerait fournir du matériel pédagogique et des manuels d'exercices aux écoles. Il pense que si on pouvait lui procurer ce matériel, il pourrait le vendre à un prix minime et utiliser les recettes pour financer des programmes de perfectionnement professionnel.

Recommandations

1. Que le programme estival d'amélioration des titres scolaires et des compétences professionnelles se poursuive.

2. Que l'on communique avec l'Organisation canadienne d'éducation pour le développement (OCED) en ce qui concerne l'approvisionnement en matériel pédagogique et manuels d'exercices.

INDE

Introduction

L'Inde a une superficie de 3 287 590 kilomètres carrés et une population approximative de 761 millions d'habitants. L'économie repose surtout sur l'agriculture, qui compte pour près de la moitié du produit intérieur brut et emploie la moitié de la population active. Néanmoins, l'Inde possède une économie assez diversifiée qui comprend entre autres: la pêche, la forêt, le charbon, les mines et l'industrie manufacturière. Le produit national brut par habitant est de 260 $ US; l'espérance de vie des habitants est de 54,5 ans; le taux d'alphabétisation atteignait 36 pour cent en 1982.

Éducation

Près des quatre cinquièmes des élèves admissibles fréquentent l'école élémentaire - le nombre des garçons dépassant très fortement celui des filles. Dans l'état de Madhya Pradesh, en 1984, environ 6,5 millions d'enfants faisaient partie du groupe des 6 à 11 ans sur une population totale d'environ 50 millions; environ 4,5 millions de ces enfants fréquentaient l'école. Le gouvernement s'est fixé comme objectif l'inscription à 100 pour cent de ce groupe d'âge d'ici 1990. Pour y parvenir, il prévoit ouvrir des milliers de centres de formation non officielle dans le but de rejoindre les quelque deux millions d'enfants qui ne vont pas à l'école.

L'All India Federation of Educational Associations (AIFEA) est une des organisations indiennes affiliées à la CMOPE. La FCE a accepté, en 1976, d'aider l'AIFEA à mettre sur pied une médiathèque dans la ville de Bhopal située dans l'état de Madhya Pradesh. Même si une équipe de la FCE s'était rendue en Inde en 1976, l'équipe de 1977 fut la première à le faire dans le cadre de cette nouvelle entente. Le but explicite de la médiathèque est de permettre au personnel enseignant de parfaire ses compétences relativement à la création et à l'utilisation de matériel pédagogique. Voici certains des objectifs précis:

- familiariser le personnel enseignant avec l'équipement audio-visuel disponible;
- enseigner au personnel enseignant comment manier l'équipement et effectuer des réparations mineures;
- donner au personnel enseignant une formation dans la production et l'utilisation des supports graphiques et de projection;
- enseigner aux participants à utiliser le matériel recyclé et bon marché qui est disponible sur place et à improviser pour créer du matériel pédagogique;
- donner aux participants une formation dans la rédaction et l'enregistrement de commentaires pour films fixes, diapositives, etc.

Contribution de la FCE

Des équipes de la FCE ont participé à la mise sur pied de la médiathèque de 1977 à 1981, puis à nouveau en 1983 et 1984. Une équipe avait été affectée pour l'année 1985, mais en raison d'une nouvelle procédure pour l'obtention de visas, l'équipe n'a pu respecter les délais prévus.

Au cours de ces sept années, un total de 22 personnes-ressources canadiennes ont participé aux programmes d'été de formation en poste, le tout pour un montant de 78 882 $. Un total de 1 182 participants indiens ont assisté à des cours dont l'équipe dirigeante qui comptait des Canadiens. En outre, la FCE a aidé à la mise sur pied et au fonctionnement de la médiathèque grâce à des virements en espèces comme suit:

1977	-	--	
1978	-	14 000 $	
1979	-	1 064 $	
1980	-	5 000 $	
1981	-	--	
1982	-	3 000 $	
1983	-	9 500 $	(comprend le coût de certains programmes)
1984	-	8 560 $	
1985	-	8 875 $	

Ces subventions en espèces versées à la médiathèque ont servi à payer: du matériel, des dépenses liées aux cours d'été et à d'autres cours de formation en poste, les bulletins mensuels, les frais d'imprimerie, du personnel de bureau et les frais généraux d'administration.

Au cours de la visite d'évaluation en août 1984, le personnel de la médiathèque a fièrement exposé tous les bulletins et fourni à l'évaluateur une liste de l'équipement acheté. Les fonds semblent avoir été utilisés aux fins mentionnées; il faut toutefois souligner que cette visite n'avait pas pour but de fournir une vérification comptable. Le président de la médiathèque a soumis à la FCE en 1985 une liste à jour des achats.

Médiathèque

La médiathèque occupe un étage d'un duplex situé dans la ville de Bhopal. L'édifice sert de plaque tournante pour les activités administratives - la plupart des cours de formation en poste sont organisés à divers endroits dans différents états. M. G. Chaurasia, président de la médiathèque, a regroupé autour de lui un "personnel" composé de personnes fortement motivées et enthousiastes. (Tous les membres du personnel occupent des emplois à temps plein comme professeurs ou enseignants et consacrent, essentiellement à titre bénévole, leur temps libre à la médiathèque.

L'année 1981 a marqué la fin de la première phase de l'établissement de la médiathèque - soit la phase d'élaboration. En 1982, l'AIFEA a préparé un plan pour 1983 à 1986 dont les objectifs étaient:

- offrir quatorze cours de formation en audio-visuel échelonnés sur trois ans à l'intention de 560 formateurs - six de ces cours nécessiteraient la participation de personnel de la FCE;

- produire du matériel pédagogique;

- produire un bulletin mensuel.

À noter que le ministère de l'Éducation compte aussi sur la médiathèque pour aider à former certaines des personnes qui travailleront dans les centres de formation non officielle qu'il compte ouvrir; une grande partie du personnel de ces centres n'aura aucune préparation pédagogique.

Un certain nombre d'éducateurs (enseignants et professeurs) aimeraient voir la création d'un plus grand nombre de regroupements d'enseignants spécialisés, qui seraient plus efficaces (ce que nous appellerions au Canada des "conseils de spécialistes"). Ces éducateurs considèrent que la fourniture de matériel pédagogique jouera un rôle important pour inciter le personnel enseignant à se joindre aux regroupements et que l'utilisation de ce matériel améliorera l'enseignement.

La médiathèque peut sembler être un foyer peu plausible pour la réalisation de ces deux dernières activités qui dépassent largement le "matériel pédagogique". La raison en est tout simplement que les éducateurs pensent qu'il est plus facile de se servir d'une structure déjà en place que d'utiliser des ressources déjà très limitées pour partir de zéro. Il importe de noter que, de toute évidence, les gens considèrent que la médiathèque apporte une contribution considérable à l'éducation et que celle-ci pourrait être encore plus grande.

Une dernière remarque: la ville de Bhopal devait avoir en 1985 son propre studio de télévision et elle avait besoin d'émissions éducatives. Les autorités de l'All India Radio comptaient sur une grande assistance de la médiathèque à cet égard.

Influence de la médiathèque

Au cours de la première phase d'établissement de la médiathèque, de 1977 à 1981, un total de 25 cours de formation en poste ont eu lieu dont sept sans la participation d'équipes de la FCE. D'après les renseignements contenus dans le bulletin mensuel d'août 1984, environ 3 000 membres de la profession enseignante ont participé aux programmes de formation en poste durant cette phase. En outre, des 560 enseignants que la médiathèque se proposaient de former au cours de la seconde phase, 300 avaient déjà reçu cette formation au mois d'août 1984.

Du mois de juillet 1982 au mois d'août 1984, dix cours ont été offerts (dont cinq sans la participation de la FCE). Depuis 1977, 1 182 Indiens ont participé à des cours animés par des équipes de la FCE. La majorité des stagiaires possédaient une formation pédagogique quelconque et certains, une formation universitaire. La majorité enseignaient à plus de cent élèves par jour.

La médiathèque a préparé, du moment de sa création jusqu'en 1981, quatorze films fixes 35 mm avec une narration, treize audiorama, quinze bandes sonores ainsi que 2 000 pieds de film 16 mm.

Au cours de la visite effectuée durant le mois d'août 1984, cet inventaire comportait plusieurs nouveaux ajouts qui étaient des plus impressionnants et utiles si l'on tient compte de l'équipement rudimentaire disponible. Les membres du personnel jouent eux-mêmes les personnages; ils n'avaient aucun appareil d'éclairage alors ils se sont servis de la lumière d'un projecteur 16 mm. Comme les tableaux d'affichage sont rares, ils ont fabriqué un matériau composé de paille, de sciure de bois et de bouse de vache; ils ont également mis au point une technique pour fabriquer de la craie.

L'incidence réelle et possible d'une telle médiathèque saute aux yeux tant en ce qui concerne l'utilisation du matériel pédagogique que de l'aide apportée aux enseignants afin qu'ils fabriquent leur propre matériel. Lorsqu'on tente de déterminer l'incidence éventuelle, il faut admettre qu'étant donné la population considérable et les problèmes afférents, la médiathèque peut sembler n'être qu'une goutte d'eau dans la mer. Toutefois, la médiathèque possède sans conteste un noyau de professionnels dévoués qui font de leur mieux pour améliorer la situation d'enseignement dans cet état et utilisent les ressources disponibles d'une façon qui profite au monde de l'éducation.

Observations générales

La médiathèque semble jouir d'un large appui populaire. Des personnes du ministère de l'Éducation, des établissements de formation pédagogique, des universités et de l'All India Radio ont exprimé leur enthousiasme devant le travail accompli par la médiathèque de même que par la FCE.

M. Chaurasia compte sur un groupe efficace qui travaille à la médiathèque. L'évaluateur a été vivement frappé par Pradash Deo dont le petit bureau bien organisé laissait paraître une activité considérable. Il travaille bien avec les ressources limitées dont il dispose, se montre fier de ses réalisations et plein d'espoir quant aux possibilités de la médiathèque. R.K. Roy est également très compétent et sans doute le plus ingénieux du groupe pour ce qui est de "se débrouiller" avec les ressources locales.

La médiathèque semble tarder à envoyer à la FCE des états financiers relatifs aux virements en espèces que cette dernière a effectués.

Au moment de l'ouverture de la médiathèque, il existait des liens étroits entre celle-ci et l'AIFEA. Toutefois, ce lien était assuré par la personne qui assumait alors la présidence de l'AIFEA et de la médiathèque. M. Chaurasia n'occupe plus ce poste à l'AIFEA mais demeure néanmoins président de la médiathèque. Il n'existe aucune autre relation organisationnelle apparente hormis le nom (Médiathèque AIFEA-FCE). Par conséquent, la FCE ne contribue pas nécessairement à renforcer l'AIFEA lorsqu'elle aide la médiathèque. Toutefois, il ne fait pas de doute que l'expansion de la médiathèque a servi à améliorer l'éducation dans l'état de Madhya Pradesh.

Il convient en outre de mentionner l'appui dont jouit la médiathèque dans cet état. Le gouvernement de ce dernier a assumé toutes les dépenses des stagiaires indiens qui ont suivi les programmes de formation en poste. Ceci dénote certainement son approbation à l'égard des programmes qu'offre la médiathèque.

Recommandations

1. Que la FCE continue à contribuer à la médiathèque.

2. Que l'on mette l'accent sur des ateliers de formation pour les formateurs. Dans un état qui compte 200 000 membres de la profession enseignante, la formation de formateurs semble primordiale. (Il est à noter que c'est l'orientation donnée à la seconde phase.) Un travail considérable de planification sera essentiel puisque les formateurs devront ensuite tenir des ateliers partout dans l'état.

3. Que l'on donne l'occasion à Pradash Deo, et peut-être à R.K. Roy, d'acquérir une formation supplémentaire à l'extérieur de l'Inde. Ils pourraient accroître ainsi leur efficacité, surtout en ce qui concerne la formation de formateurs.

4. Que l'on continue à offrir des fonds supplémentaires pour l'équipement. Le rapport préliminaire remis aux fidéicommissaires de la FCE en octobre 1984 comportait un appendice indiquant les besoins précis en question.

5. Que la FCE prête assistance à l'AIFEA, si cette dernière le demande, afin de favoriser le développement des regroupements d'enseignants spécialisés. Toutes les provinces canadiennes possèdent une expérience considérable en ce qui concerne de telles organisations et disposent des services d'experts. De fait, l'AIFEA pourrait établir des liens avec certaines des organisations canadiennes.

THAÏLANDE

Introduction

Le royaume de la Thaïlande a une superficie de 514 000 kilomètres carrés et une population de 51,6 millions d'habitants. L'espérance de vie de ces habitants est de 64,2 ans; le taux d'alphabétisation des adultes est de 86 pour cent. Les trois quarts environ de la population active travaillent dans le domaine de l'agriculture; les principaux produits d'exportation sont le riz, le caoutchouc et le maïs. Le produit national brut par habitant est de 770 $ US.

Éducation

Jusqu'au milieu du XIX^{e} siècle, l'éducation s'adressait essentiellement à l'aristocratie et au clergé. Toutefois, par la suite, le système d'éducation a été restructuré selon la politique de modernisation du royaume. Le ministère de l'Éducation, constitué en 1887, a l'entière responsabilité des questions éducationnelles et religieuses. La première université a ouvert ses portes en 1916. La loi sur l'éducation élémentaire obligatoire (Compulsory Elementary Education Act) a été promulguée en 1921. En 1983, 99,4 pour cent des enfants de 7 à 12 ans fréquentaient l'école élémentaire. Seulement environ 45 pour cent des élèves poursuivent des études au palier secondaire.

L'éducation est généralement considérée comme un processus permanent qui améliore la vie du peuple.

Éducation privée

Comme c'est le cas dans un si grand nombre de pays en développement, il existe de nombreuses écoles privées en Thaïlande.

Les missionnaires presbytériens ont été les pionniers en ce qui concerne les écoles privées et l'éducation moderne puisqu'ils y ont ouvert la première école en 1852. Cette même année, les missionnaires ont également inauguré une école pour les enfants chinois; la langue d'enseignement de cette école est devenue le thaïlandais en 1860.

La première école privée gérée par des Thaïlandais n'a ouvert ses portes qu'en 1905; toutefois, les rois avaient administré pendant un certain nombre d'années une école pour les pages royaux.

La loi sur les écoles privées (Private School Act), promulguée en 1918, avait pour objectifs d'assurer la supervision des écoles privées et de fixer les règlements que celles-ci devraient observer dans leur fonctionnement. Une division des écoles privées a été instaurée en 1933 au sein du ministère de l'Éducation; à l'heure actuelle, une Commission de l'éducation privée supervise toutes les écoles privées pour tous les cycles d'enseignement qui précèdent les études supérieures. La loi sur les écoles privées, qui instituait cette commission, a été proclamée en 1982.

Les fonctions de la Commission de l'éducation privée sont comme suit:

- proposer au ministre de l'Éducation des recommandations touchant l'éducation privée et un programme d'amélioration;

- proposer au ministre des recommandations de règlements visant les écoles privées;

- présenter des propositions et des résolutions à la lumière des lignes directrices du cabinet;

- accomplir les autres tâches que la Commission de l'éducation privée juge bon.

Le Bureau de la Commission de l'éducation privée a adopté les principes directeurs suivants:

- veiller à ce que les écoles privées soient gérées conformément à la loi, aux règlements et à la politique gouvernementale;

- surveiller et promouvoir dans les écoles privées des activités administratives touchant la politique et la sécurité nationales qui garantissent l'allégeance indéfectible à la patrie, à la religion et à la monarchie;

- contrôler et promouvoir l'assistance gouvernementale offerte aux écoles privées;

- encourager les écoles financées par l'État;

- promouvoir l'éducation préscolaire dans les écoles privées;

- appuyer et encourager le respect de normes élevées en ce qui concerne l'enseignement dans les écoles privées.

La proportion d'élèves fréquentant les écoles gouvernementales et privées était la suivante en 1980:

	Gouvernementales - Privées
Pré-élémentaire	11/89
Élémentaire	92/08
Cycle inférieur du secondaire	80/20
Cycle supérieur du secondaire	86/14
Cycle inférieur de l'enseignement professionnel	47/53
Cycle supérieur de l'enseignement professionnel	90/10

Les écoles privées dépendent des frais de scolarité (la principale source de financement) et des subventions de l'État. Les écoles qui jouissent d'une excellente réputation peuvent recevoir les subventions de fondations, d'associations de parents et d'enseignants, d'amicales d'anciens élèves et d'ordres religieux.

En vertu de la loi sur les écoles privées, promulguée en 1982, l'assistance gouvernementale accordée à ces dernières est de deux catégories:

- des subventions aux écoles, et
- de l'aide au personnel enseignant en: offrant des colloques, fournissant de l'aide sociale, accordant au personnel enseignant un supplément salarial et l'occasion de poursuivre des études ainsi que l'exemption de la conscription, etc.

Les écoles privées de la Thaïlande sont regroupées au sein d'une association qui poursuit les objectifs suivants:

1. Persuader le secteur privé d'assumer une part de responsabilité dans la prestation de l'éducation pour qu'il y ait davantage d'écoles et que les élèves aient plus de possibilités d'étudier;

2. Veiller au fonctionnement efficace des écoles privées;

3. Faire en sorte que l'éducation dispensée dans le secteur privé soit d'une qualité égale à celle offerte par l'État;

4. Contrôler les frais de scolarité;

5. S'occuper du moral du personnel enseignant dans les écoles privées car il constitue un facteur d'efficacité et de qualité de l'enseignement privé.

Il existe un certain nombre d'organisations différentes dans le secteur privé; la principale étant la Private School Teachers' Association of Thailand (PSTAT). Toutefois, l'adhésion est volontaire. Il faut cependant noter que tous les membres du personnel enseignant doivent, conformément à la loi, être membres de l'association nationale de la profession enseignante. L'adhésion à la PSTAT est indépendante; malgré son nom, cette dernière accepte tous les enseignants et non seulement ceux des écoles privées.

En 1981, environ 18 pour cent des 10,3 millions d'élèves fréquentaient des écoles privées. Ce chiffre est considérablement moins élevé que dans un grand nombre de pays en développement.

English Language Teaching Centre (ELTC)

Le centre de formation à l'enseignement de l'anglais a été mis sur pied en 1983 par la PSTAT, avec l'aide de la FCE. Auparavant, dès 1972, des équipes canadiennes du Service outre-mer se sont rendues en Thaïlande.

La FCE a accepté de participer à un plan quinquennal (1984-1988) de développement du Centre dont elle approuve chaque année le financement et des projets précis. À l'heure actuelle, la FCE a contribué une somme totale de 123 930 $ au ELTC. Ce montant comprend du matériel, de l'équipement ainsi que le séjour au Canada de quatre personnes-ressources qui ont reçu une formation en anglais langue seconde (un total de quatre années-personne).

La formation outre-mer de ces membres du personnel est maintenant terminée. Sayan Panichkul, Woranoot Triwichitkasem et Prathan Wongmongkol sont à Bangkok et Saiphon Lertvicha est à Chiangmai. (Le centre satellite de Chaingmai a ouvert ses portes en janvier 1986.) Prathan a été nommé directeur de l'ensemble du programme. Toutefois, le Centre n'est pas encore en mesure d'employer ces personnes à temps plein. Pour y arriver, il faudra une participation plus grande des membres de la profession enseignante et un appui plus important des propriétaires d'écoles. D'ici là, tous les quatre continuent à enseigner dans leurs écoles respectives et à travailler au ELTC. À l'heure actuelle, et dans un avenir prévisible, voici le temps qu'ils peuvent chacun consacrer au ELTC:

Bangkok:

Sayan P. - chaque jour, du milieu de l'après-midi au début de la soirée
Woranoot T. - tous les deux jours, tout l'après-midi
Prathan W. - chaque jour, tout l'après-midi

Ces personnes doivent se rendre au Centre de Bangkok à partir de l'école où elles enseignent.

Chiangmai

Saiphon L. - enseigne trois heures par jour, passe le reste de la journée au centre. Heureusement, ce dernier est situé près de l'école où elle enseigne.

Le Centre de Bangkok se trouve au siège de la PSTAT. Il s'agit d'une pièce climatisée (de 28 pieds sur 14 pieds), située au quatrième étage, ainsi que de certains bureaux et de salles d'exposition. L'espace suffit à peine aux besoins d'un centre de ressources; les ateliers qui comptent plus de trente participants doivent avoir lieu ailleurs.

Le Centre de Chiangmai est situé au Prince Royal's College, école où Saiphon Lertvicha travaille. Le propriétaire a accordé au Centre un assez grand bureau (dans la même section que le département d'anglais) qui comporte des armoires où ranger le matériel, et ainsi de suite. Les salles de classe sont disponibles gratuitement pour la tenue de stages et d'ateliers; c'est donc dire que le Centre bénéficie d'un excellent appui de la part du propriétaire de l'école.

Dans les deux centres, le personnel utilise très efficacement l'espace pour exposer le matériel. De plus, le personnel a joué un rôle central dans le programme d'été du Service outre-mer de 1986.

Pour avoir recours aux services du centre, un membre du personnel enseignant "devrait" être membre de la PSTAT (le personnel enseignant des écoles gouvernementales peut y adhérer), enseigner l'anglais langue seconde et verser une cotisation de 100 bhat (environ 5 $) par année. Toutefois, il convient de noter que tous les membres de la profession enseignante sont admissibles au statut de membres et ont accès aux ateliers et ressources. De fait, lors d'un atelier auquel participaient environ 150 participants, au moins 25 provenaient des écoles gouvernementales.

Jusqu'à maintenant, les initiatives relativement à l'adhésion et à la participation ont été prises par des membres individuels de la profession enseignante; toutefois, en payant une cotisation de 300 baht, une école pourrait obtenir l'accès du Centre pour tous les membres du personnel qui enseignent l'anglais langue seconde (de nombreuses écoles en comptent 20 à 25).

Comme le Centre de Chiangmai est un satellite du Centre de Bangkok, il importe d'assurer l'uniformité des principes directeurs et de l'administration. Cela signifie des réunions occasionnelles du personnel, ainsi que certains principes directeurs "écrits".

Le plan quinquennal de développement en est maintenant à sa troisième année, les frais pour les deux dernières années seront sensiblement moins élevés parce que la formation à l'étranger est terminée. Il importe que la PSTAT amorce des discussions avec les propriétaires d'écoles, ou l'association qui les regroupe, pour obtenir un appui. Si tous les propriétaires de Bangkok et de Chiangmai payaient au ELTC la cotisation pour les membres de leur personnel enseignant, cela aiderait certainement le Centre à élargir son influence ainsi qu'à atténuer ses préoccupations financières. Il faudrait en outre préparer un plan pour l'année 1989 et les années subséquentes.

Critères d'évaluation

Pour tenter d'évaluer le développement du Centre, l'auteur[1] a établi la liste de critères suivants:

1. Formation du personnel
   - formation à l'enseignement de l'anglais langue seconde
   - revues professionnelles à la disposition des formateurs
   - possibilité de formation en poste pour les formateurs

2. Test de rendement
   - pour le personnel enseignant et les élèves
   - on signale que les tests disponibles sont à peine satisfaisants

3. Compétence de la langue des formateurs
   - devraient être capables de parler couramment l'anglais

4. Matériel didactique et conception de programmes
   - devrait comporter une progression de trois niveaux et le matériel serait distinct pour chacun d'eux
   - il est nécessaire d'avoir le matériel qu'utilisent les enseignants dans les écoles

5. Classification
   - il est nécessaire d'élaborer une méthode pour déterminer le niveau vers lequel orienter les élèves

[1] Mme Salina Schrofel, professeure d'anglais à la University of Regina, a apporté une contribution importante à cette liste.

6. Méthodologie - les formateurs devraient recevoir une formation en ce qui concerne
   - les exercices
   - la méthode audiolinguale (immersion)
   - la méthode axée sur la communication (jeu de rôles), les simulations, la discussion de films (la communication est toujours réelle)

7. Lire - écrire - parler - écouter
   - répartition égale du temps; on ne devrait pas mettre l'accent sur un aspect plutôt qu'un autre

8. Retracer les "diplômés" pour évaluer leur connaissance fonctionnelle de la langue après les ateliers et les stages
   - les élèves conservent-ils la compétence de la langue?

9. Préparation de matériel
   - les élèves devraient apprendre à préparer du matériel audio-visuel, individuellement et en groupe

10. Il faudrait enseigner l'anglais parlé.

L'ELTC recevrait une note élevée pour les critères suivants:

N° 1. Formation du personnel
   - sauf qu'en Thaïlande, les possibilités de formation en poste pour les quatre personnes-ressources sont limitées.

N° 5. Compétence de la langue des formateurs
   - à l'exception de la substitution occasionnelle d'un "r" au lieu d'un "l" à l'occasion.

N° 6. Formation des formateurs
   - les formateurs connaissent bien toutes les techniques puisqu'ils ont fréquenté pendant un an le Centre d'enseignement de l'anglais langue seconde, de la Carleton University, ainsi que le Centre pédagogique, du Conseil d'éducation de Carleton, à Ottawa.

N° 7. Lire - écrire - parler - écouter
   - répartition égale du temps pour ces quatre aspects - ce fut certainement le cas durant les deux ateliers auxquels l'évaluateur a assisté.

N° 9. Préparation de matériel
   - Plusieurs ateliers qui ont eu lieu portaient sur cette question. De plus, quel que soit le sujet, à peu près tous les ateliers comportaient une section sur la préparation de matériel. Il s'agit d'un point primordial parce que l'effectif des classes est très élevé (45 à 55 élèves) et qu'une variété de matériel fait défaut.

N° 10. L'anglais parlé est ce qui <u>est</u> enseigné.

Le fait que le Centre ne reçoive pas une forte note pour tous les critères est attribuable, en grande partie, à la situation dans l'ensemble du milieu de l'éducation. Prenons par exemple, les critères 4 et 5 qui concernent les "niveaux" pour le matériel et le programme. Essentiellement, tous les membres de la profession enseignante des écoles privées se situent au plus bas niveau parce qu'en Thaïlande, jusqu'à maintenant, l'approche structurelle a prédominé dans l'enseignement de l'anglais, approche qui met l'accent sur la grammaire, le vocabulaire et la compréhension. Le besoin d'améliorer l'expression orale a entraîné l'utilisation d'une méthode axée sur la communication. Toutefois, tant que l'examen d'admission à l'université sera axé sur l'anglais écrit, la méthode structurale continuera probablement à dominer. Certains indices laissent penser qu'un changement est peut-être envisagé.

En ce qui concerne le critère n° 8, l'ELTC devrait élaborer un système de dossiers pour conserver ce type de renseignements. La mise au point d'un mécanisme de rétroaction est extrêmement importante pour toute organisation qui souhaite répondre aux besoins de ses clients.

Matériel

Il convient d'ajouter une autre remarque au sujet du critère n° 4 et de la préparation de matériel.

1. Un total de dix trousses pédagogiques ont été préparées (six en 1984-1985, quatre en 1985-1986). On a également assemblé de nombreuses enveloppes de documentation.

2. Les membres du personnel enseignant sont prêts à acheter des copies des bandes sonores et des documents imprimés (la plupart de ces derniers ont été rédigés par le personnel du ELTC).

3. On met l'accent sur des jeux et du matériel qui insistent sur le fait qu'apprendre l'anglais est amusant. Les membres du personnel enseignant les trouvent utiles comme moyens de motivation puisque la plupart des élèves ne sont pas trop enthousiastes à l'idée d'étudier l'anglais.

4. Le matériel de référence arrive lentement mais de façon constante aux centres de Bangkok et de Chiangmai.

5. Le matériel comporte des activités relatives aux quatre aptitudes de communication.

Les deux autres activités principales du Centre ont été la tenue d'ateliers et la publication d'un bulletin.

Ateliers

Au cours de l'année 1984-1985, huit ateliers ont été organisés; en 1985-1986, quatre autres ont eu lieu: trois à Bangkok et un à Chiangmai. On demande à tous les participants de remplir des formules d'évaluation à la fin du stage; celles-ci sont analysées minutieusement et servent à la planification. Des résumés des évaluations étaient disponibles pour les douze stages. Voici certains des principaux points qu'ils contenaient.

- Dans l'ensemble, l'évaluation des stages variait de "bon" à "excellent".
- Ce que les participants avaient appris de plus utile pendant les ateliers étaient la méthodologie et l'utilisation du matériel.
- La plupart des membres du personnel enseignant auraient souhaité en connaître "davantage" sur tous les sujets.
- La majorité déclarait que les ateliers auraient pu être plus longs (la plupart duraient une journée).
- Tous recommanderaient le stage à d'autres enseignants.

Des discussions ont eu lieu avec des membres du personnel enseignant après deux ateliers: l'un en mai 1985 et l'autre, en août 1986. Voici certaines des observations pertinentes:

- Les usagers du Centre trouvent les ressources précieuses.
- La motivation des élèves à apprendre l'anglais constitue un problème.
- Le personnel enseignant possède une préparation satisfaisante en ce qui concerne la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe de l'anglais, mais il a besoin de s'améliorer beaucoup en matière d'expression orale.
- Ce ne sont pas tous les membres du personnel qui sont motivés à assister à des stages ou ateliers.
- Le personnel enseignant des écoles gouvernementales dispose d'autres ressources - par exemple, le conseil britannique.
- Chaque atelier attire certains participants qui ne connaissent pas l'ELTC; ceci élargit, bien sûr, le réseau-contacts. (Au cours de l'atelier tenu en août 1986, cinq enseignants venaient de la même école, ce qui est très bien car ils peuvent s'appuyer les uns les autres lorsqu'ils introduisent de nouveaux concepts.)
- Chacun des membres de la profession enseignante, à l'exception de certains qui enseignent au palier élémentaire, est en contact avec 150 à 200 élèves chaque jour.

Les ateliers semblent certainement remplir un besoin en ce qui concerne la formation à l'enseignement de l'anglais langue seconde. Les enseignants tentent d'utiliser les compétences et les stratégies acquises, en tenant compte du fait que les élèves qui désirent fréquenter l'université doivent réussir à un examen d'anglais écrit. D'après les formules d'évaluation, toutes les idées et les techniques présentées pourraient servir dans les salles de classe - la vaste majorité (60 à 75 pour cent) des stagiaires ont indiqué qu'elles seraient "très" utiles.

Bulletin

Au cours de l'année 1984-1985, on a distribué sept numéros du bulletin The Thai English Teacher; en 1985-1986, cinq autres numéros ont été publiés. Le tirage du premier numéro était de 200 exemplaires, le septième de 475 et le douzième, et le plus récent, de 670. On prévoit que le Centre de Chiangmai publiera son propre bulletin mais que certains articles paraîtront dans les deux. Le bulletin est rédigé en anglais et en thaïlandais. Il comporte notamment:

- une déclaration de parrainage (PSTAT et FCE);
- une liste du matériel disponible;
- les activités prévues;
- des rapports d'activité;
- des idées pédagogiques (la plupart en anglais).

Incidence

1. Avec l'ouverture du Centre satellite de Chiangmai, l'influence du ELTC s'est certainement élargie.

2. Le tirage du bulletin s'est accru sensiblement.

3. Le fait que de "nouveaux" enseignants se présentent à chaque atelier signifie que les anciens participants "passent le mot".

4. Lorsqu'on tient compte du nombre d'élèves que rejoint chacun des membres du personnel qui enseigne l'anglais langue seconde (150 à 200), l'incidence de l'amélioration de l'enseignement ne peut que paraître considérable. La participation aux ateliers a varié de 15 à 150 personnes, et s'élève au total à environ 500 enseignants. Il faut toutefois noter que certains ont pris part à cinq ou six ateliers.

5. L'un des ateliers organisés en 1984-1985 était destiné aux enseignants d'une même école. Pour changer l'enseignement de l'anglais, cette façon de procéder pourrait bien s'avérer la plus efficace parce que les membres du groupe peuvent s'entraider. De même, comme nous l'avons mentionné, six des enseignants participant à l'atelier tenu au mois d'août 1986 venaient de la même école. Il faut encourager cette forme de participation.

Autres observations

1. Si l'on compare les documents de planification des activités du ELTC avec les activités qui ont véritablement été menées, on constate une correspondance presque parfaite. Cela signifie que la planification a été réaliste.

2. L'achat d'une photocopieuse a grandement favorisé l'accès des membres du personnel enseignant à des documents imprimés.

3. Il faut mettre sur pied un système de gestion des dossiers, tant pour l'inventaire du matériel que pour les participants. On a engagé une personne pour aider à ce projet.

4. Dans la planification des programmes, il faut accorder beaucoup d'attention à certains modèles de rechange:
   - des ateliers pour tous les enseignants d'anglais langue seconde d'une école ou d'un groupe d'écoles
   - des ateliers progressifs pour le même groupe de participants
   - poursuivre la politique des ateliers ouverts à tous
   - autre possibilité?

5. La PSTAT et le Centre ont besoin de préparer des plans à court terme (un an) et à long terme (jusqu'à 5 ans) qui toucheraient des questions relatives à l'administration et au programme.

6. La mise sur pied du ELTC a certainement redoré l'image de la PSTAT au sein de la population enseignante.

7. Le directeur de la Commission des écoles privées considère que l'aide apportée par la FCE est excellente parce qu'elle aide le monde de l'éducation thaïlandais à se perfectionner.

Recommandations

1. Que la FCE exhorte la PSTAT à établir des plans déterminés afin d'appuyer l'ELTC lorsque la phase quinquennale de développement sera terminée.

2. Que la FCE encourage le maintien des contacts entre l'ELTC et le Centre de formation de la Carleton University et le Conseil d'éducation de Carleton. On espère ainsi que l'ELTC sera tenu au courant des dernières nouveautés en matière d'enseignement de l'anglais langue seconde.

3. À la fin du plan quinquennal de développement, la FCE devrait continuer à fournir une certaine assistance dont le type et la durée seront déterminés en collaboration avec la PSTAT. Toutefois, voici certaines possibilités:
   - fournir à l'occasion des cours de formation en poste pour le personnel - soit en Thaïlande ou au Canada
   - continuer à envoyer du matériel
   - acheter de l'équipement.

4. Que les programmes d'été de formation en poste soient poursuivis au moins pour les deux prochaines années. (Il ne fait aucun doute que ces programmes ont également aidé la PSTAT et l'ELTC à mettre sur pied leur programme de perfectionnement professionnel.)

5. Qu'on instaure un système de gestion des dossiers qui permettrait la relance des participants au stage.

ANTILLES

Un des problèmes communs aux trois îles que nous avons visitées (Antigua, Saint Kitts et Sainte-Lucie) est l'établissement et le maintien d'une organisation professionnelle viable puisque la population enseignante est peu nombreuse et les salaires sont relativement bas. Sainte-Lucie compte la plus forte population enseignante, soit 1 400 enseignants, et Saint Kitts, la plus faible, soit 520 enseignants. Ces nombres, les traitements peu élevés et le fait que les membres ne constituent qu'une fraction du personnel enseignant donne une idée du problème auquel les unions font face lorsqu'elles tentent d'offrir des services à leurs adhérents; pourtant, sans de tels services, le personnel enseignant est peu intéressé à y adhérer.

L'établissement d'une organisation de la profession enseignante revêt une importance primordiale; en outre, le maintien des services pendant une longue période s'avère essentiel pour conserver la loyauté du personnel enseignant. La difficulté d'offrir des services peut être attribuée à divers facteurs. Par exemple, l'influence décroissante de la St. Kitts Teachers' Union (SKTU) sur l'éducation en général révèle à quel point la politique gouvernementale peut facilement désorganiser une organisation.

Le nombre de membres de la profession enseignante des îles n'augmentera pas de façon considérable à court ou à long terme; quant aux traitements, ils n'augmenteront que si l'économie s'améliore. Par conséquent, l'aide au développement, tant à court qu'à long terme, s'avère absolument essentielle pour assurer la viabilité des organisations de la profession enseignante. Le "long terme" pourrait fort bien signifier "à perpétuité". Un postulat fondamental de la FCE et de ses organisations Membres est qu'une organisation professionnelle forte contribue beaucoup au système d'éducation et à son amélioration. Il incombe donc à la FCE de poursuivre ses efforts dans les Antilles et de persuader ses organisations Membres de maintenir leur assistance.

Les organisations elles-mêmes devraient probablement se concentrer surtout sur les activités de perfectionnement professionnel. Sur le plan politique, il le faudra peut-être pour obtenir l'approbation du gouvernement (la Gambia Teachers' Union est le meilleur exemple). Puis, par la suite, des services économiques ou de bien-être de la population enseignante pourront prendre plus d'ampleur. Dans les îles de Sainte-Lucie et d'Antigua, les unions entretiennent des relations stables avec leur ministère et les activités de bien-être de la population enseignante semblent assez bien implantées. Toutefois, un autre aspect de l'expansion des services concerne la disponibilité de personnel et des ressources financières pour l'embaucher.

Je recommanderais que la FCE, de concert avec ses organisations Membres qui désirent participer, mette sur pied un programme à long terme d'aide au développement pour les organisations de la profession enseignante des Antilles.

L'Organisation de coopération pour le développement outre-mer (OCOD) offre durant l'été des programmes de formation en poste dans onze îles antillaises. Son siège social est situé au Manitoba et ses personnes-ressources canadiennes proviennent dans une large mesure de la population enseignante de cette province. L'OCOD a apporté au cours de la dernière décennie une contribution marquante à l'éducation dans les Antilles. Il faut toutefois noter que le programme de l'OCOD reçoit de l'ACDI un plus grand financement que le PADI de la FCE.

ANTIGUA

Introduction

Le produit national brut par habitant de l'île d'Antigua est de 1 550 $ US et l'espérance de vie de ses habitants est de 71,8 ans. Elle compte une population totale d'environ 80 000 personnes. Ses principaux produits d'exportation sont le sucre et le coton. Le taux d'alphabétisation n'est pas disponible.

Éducation

Antigua et Barbuda possèdent 39 écoles où sont employés 625 enseignants, dont environ 345 ont reçu une certaine formation pédagogique. Environ 95 sont titulaires d'un grade universitaire et quinze d'entre eux ont également reçu une formation professionnelle. L'Antigua and Barbuda Union of Teachers (A&BUT) compte 216 membres.

Contribution de la FCE

La principale contribution de la FCE en 1985 a été le versement d'une somme de 3 535 $ pour les services d'un conseiller financier qui devait aider l'union à analyser sa situation financière et à établir un plan financier.

Plus récemment, la Nova Scotia Teachers Union a apporté un appui substantiel à l'A&BUT en finançant la construction d'un édifice où sera situé le secrétariat. Ceci devrait grandement favoriser le développement de l'union.

Observations

1. De l'avis de l'évaluateur, le président fournit une excellente direction à l'A&BUT.

2. Les relations entre l'A&BUT et le ministère semblent très bonnes - le Comité exécutif de l'A&BUT est conscient que le maintien de ces relations exige des efforts continuels. Le chef des services d'éducation et le chef de la planification de l'éducation semblent appuyer les activités syndicales. Les membres du Comité exécutif ont été autorisés par le ministère à utiliser une certaine partie du temps habituellement réservé aux tâches pédagogiques pour vaquer aux affaires syndicales et effectuer les déplacements nécessaires.

3. L'OCDO joue un rôle actif dans l'île d'Antigua. L'A&BUT participe activement à la planification des cours de formation en poste que dispense l'OCDO durant l'été.

4. La BSTU a assisté l'A&BUT dans la construction d'un secrétariat qui a officiellement ouvert des portes au mois de mai 1986.

5. Deux projets précis ont été déterminés pour lesquels de l'assistance a été ou sera demandée, soit:

   a) un programme de communication qui comprendrait l'impression et l'envoi d'un bulletin, de matériel pédagogique et de documents sur le perfectionnement professionnel;

   b) un programme structuré touchant les questions qui concernent les femmes dans le monde de l'éducation (environ 90 pour cent des membres sont des femmes).

Recommandations

1. Que la FCE ne fasse pas concurrence à l'OCDD en ce qui concerne les programmes de formation en poste qu'offre cette dernière.

2. Que la FCE continue à répondre aux demandes relatives à l'assistance organisationnelle et à des programmes particuliers de formation en poste.

SAINT KITTS

Introduction

Saint Kitts et Nevis font partie des îles Leeward. La principale culture est la canne à sucre et la principale industrie, le tourisme. Le produit national brut par habitant s'élève à 1 040 $ US; l'espérance de vie de ses habitants est de 71,8 ans. Les données relatives à la population et au taux d'alphabétisation n'étaient pas disponibles.

Éducation

Saint Kitts et Nevis comptent environ 520 enseignants dont 48 possèdent un grade universitaire, douze sont des spécialistes et le reste possède une formation pédagogique ou aucune formation. Le ministère de l'Éducation a refusé de nous rencontrer même si un rendez-vous avait été fixé. Par conséquent, nous ne disposons d'aucune autre statistique touchant l'éducation.

St. Kitts Teachers' Union

La SKTU fait face aux problèmes suivants:

1. Le gouvernement actuel a supprimé le prélèvement obligatoire des cotisations syndicales, ce qui en rend la perception difficile; le nombre de membres est presque négligeable.

2. Une apathie généralisée semble régner parmi les membres de la profession enseignante en ce qui concerne un syndicat fort:

   a) certains considèrent que le gouvernement ne veut pas d'un syndicat ou ne l'approuve pas;
   b) il ne semble exister aucun véritable problème qui permettrait de rallier les membres de la profession enseignante.

3. Il est difficile de communiquer avec les membres du personnel enseignant:

   a) les circulaires envoyées dans les écoles restent sur le bureau du directeur au lieu d'être distribuées;
   b) il manque des fonds pour payer les envois réguliers aux membres individuels de la profession enseignante;
   c) la SKTU éprouve une grande difficulté à fixer des dates pour les assemblées générales parce qu'un certain nombre de membres appartiennent à l'Église Seventh Day Adventists et que s'ils désirent se réunir durant une journée d'école, le Ministère doit accorder son approbation.

4. La SKTU ne participe plus à la planification du programme estival de l'OCDD. Le ministère l'assume entièrement et prend toutes les décisions sans consulter la SKTU.

5. Le ministère refuse les demandes relatives à la coopération, même lorsque des membres individuels de la profession enseignante obtiennent des bourses d'études venant de groupes à l'extérieur.

6. Il est difficile d'obtenir la présence de tous les membres du Comité exécutif à toutes les réunions; seulement 19 enseignants assistaient à la dernière assemblée générale.

Bref, la SKTU lutte pour survivre. Les membres du Comité exécutif que j'ai rencontrés étaient véritablement intéressés à consolider l'union. J'ai également rencontré le directeur d'études en résidence à la University of the West Indies pour Saint Kitts (un ancien président de la SKTU) et le directeur de l'établissement de formation pédagogique; tous deux soutenaient le Comité exécutif.

Contribution de la FCE

La FCE a contribué en 1982 une somme de 4 500 $ pour aider au maintien d'un secrétariat et à l'achat de matériel de bureau. Elle a aussi aidé la SKTU à rebâtir la bibliothèque publique des îles en 1983; la subvention de 2 500 $ a également servi à payer la location de bureaux.

La CHOPE a organisé en 1985 un atelier de quatre jours pour sensibiliser davantage le personnel enseignant à la question du professionnalisme et du syndicalisme; 25 membres de la profession enseignante y ont assisté. La FCE a fourni les fonds nécessaires pour la tenue de l'atelier et l'Alberta Teachers' Association a fourni les services d'une personne-ressource.

Certaines des possibilités d'assistance future sont:

1. Fournir le salaire d'une personne qui travaillerait à temps plein et s'occuperait du recrutement de membres, de la perception des cotisations et de la prestation de services.

2. Aider à l'établissement et au financement d'un programme de communication.

3. Fournir certains services de consultation dans certaines autres îles antillaises (par exemple, Austin Josiah, secrétaire général de l'ABSUT ou Kingsley Black, secrétaire général de la Bahamas Union of Teachers). Ces personnes connaîtraient mieux les situations particulières. Peut-être la Caribbean Union of Teacher (CUT) pourrait-elle jouer un rôle utile à cet égard?

4. Tenter de persuader l'OCDE de faire participer la SKTU à la planification et à la mise en oeuvre de son programme de formation en poste.

Recommandations

1. Que les membres de la haute direction de la SKTU continuent à tenter de ranimer leur organisation. Il existe dans le pays des personnes qui lui sont favorables et lui prêteraient main-forte dans la mesure de leur capacité.

2. Que la FCE visite la SKTU occasionnellement et réponde aux demandes dans la mesure du possible. À titre d'exemple, la participation au Programme de bourses John M. Thompson pourrait être très profitable.

SAINTE-LUCIE

Introduction

Sainte-Lucie, une des îles Windward située entre la Martinique et Saint-Vincent, a une superficie de 619 kilomètres carrés. En 1984, sa population atteignait 28 000 habitants et le taux d'alphabétisation était de 80 pour cent; son produit national brut par habitant était de 970 $ US. L'espérance de vie y est de 70,4 ans. Ses principaux produits d'exportation sont les bananes, les vêtements, le papier, l'huile de coco et la bière. Le tourisme constitue également une industrie importante. Sa population se compose de divers groupes ethniques: Indiens caraïbes, Africains, Français et Anglais.

Contribution de la FCE

Des cours d'amélioration des titres scolaires et compétences professionnelles ont été organisés depuis 1982. Y ont participé un total de 19 Canadiens et de 352 enseignants locaux.

De plus, en 1980 la FCE a versé 1 200 $ à la St. Lucia Teachers' Union (SLTU) pour l'achat de matériel de bureau. La FCE a accepté en 1984 de financer un projet de recherche qui avait pour but de déterminer les principaux problèmes du système d'éducation et en particulier leurs répercussions sur le rendement professionnel du personnel enseignant. Environ la moitié de l'argent (6 000 $) fut acheminé; toutefois, le financement a été interrompu lorsque le président du syndicat a fui le pays. La FCE n'a pas transmis d'autres fonds.

Observations

1. La University of Lethbridge et Sainte-Lucie ont conclu, par l'intermédiaire de l'ACDI, une entente sur la formation destinée aux administrateurs scolaires. Sainte-Lucie aimerait étendre cette entente à d'autres domaines, c'est-à-dire les disciplines linguistiques, si ce n'est avec la University of Lethbridge du moins avec un autre établissement. On a exprimé le besoin d'avoir un plus grand nombre de professionnels hautement qualifiés.

2. Les bonnes relations évidentes entre le ministère et le syndicat sont très encourageantes.

3. Le Comité exécutif semble exercer judicieusement son rôle de directeur au sein de la SLTU. Le président et les autres membres de la haute direction consacrent très généreusement leur temps aux affaires syndicales.

4. Il existe un énorme besoin d'activités de formation en poste.

5. Le projet de recherche que la FCE avait accepté de financer a été mis en oeuvre et approuvé par tous les membres du Comité exécutif de la SLTU. L'objet de la recherche prévue demeure encore d'actualité.

6. Voici, d'après les personnes interviewées, ce qui pourrait être fait pour améliorer plusieurs des aspects du programme estival de formation en poste:
   a) prolonger la durée du programme;
   b) élargir le programme pour inclure d'autres matières: arts folkloriques, éducation de la petite enfance, anglais pour les créoles, enseignement professionnel;
   c) assurer une certaine continuité du personnel des équipes;
   d) le programme devrait fonctionner selon un cycle plus long qu'une année (La SLTU va élaborer les grandes lignes d'un cours de trois ans pour les études sociales, les mathématiques, les disciplines linguistiques et l'anglais; de plus, elle prévoit demander au ministère d'accorder une attestation de fin d'études pour le programme de trois ans.);
   e) les autorités du ministère de l'Éducation pensent que les cours devraient porter surtout sur les langues, les mathématiques et l'évaluation du rendement des élèves;
   f) en ce qui concerne les disciplines linguistiques, la SLTU demande une approche différente puisqu'elle s'inquiète beaucoup des élèves à faible rendement et de l'influence de la langue sur le faible rendement; par conséquent, elle demande des cours d'anglais langue seconde, un cours sur la langue et les élèves à faible rendement, et un cours sur la lecture.

Répercussions du programme

Les cours de formation en poste offerts par la FCE et l'OCOD jouent essentiellement un rôle complémentaire. Sur une population enseignante totale de 1 400 enseignants, environ 420 ont assisté en 1985 aux cours FCE-OCOD. Chacun de ces membres de la profession enseignante entre en contact avec 20 à 45 élèves chaque jour.

La SLTU possède la capacité de poursuivre son perfectionnement organisationnel. De fait, au cours des vacances de décembre 1985, ont eu lieu plusieurs programmes de formation en poste pour lesquels le syndicat a joué un rôle organisationnel d'importance. Si l'on peut trouver les ressources pour retenir les services à temps plein (ou même à temps partiel) d'un agent d'éducation, cela augmenterait grandement les possibilités.

Recommandations

1. Que la FCE poursuive le programme d'amélioration des titres scolaires et des compétences professionnelles tout en sachant très bien qu'il n'est pas question de concurrencer l'OCOD.

2. Que la FCE étudie d'autres propositions de projets que la SLTU pourrait présenter.

BIBLIOGRAPHIE

Un monde en développement, carte statistique, Agence canadienne de développement international, 1984.

Countries of the World and Their Leaders 1985, volumes 1 et 2, Gale Research Co., Detroit, Michigan.

Background Notes, United States Department of State, Washington, D.C.

C H A P I T R E I V

OBSERVATIONS ET RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES

Comme il est indiqué au début, la méthode d'évaluation formative a été adoptée aux fins de la présente étude. Par conséquent, les recommandations précises se rattachant à chaque pays se trouvent au chapitre III.

Les observations et recommandations générales qui suivent découlent des points soulevés au chapitre II, mais sont de fait les résultats de réflexions faites après les visites aux pays en développement, la participation de l'auteur aux réunions des fidéicommissaires et l'examen des dossiers.

Observations

1. L'auteur croit fermement, sans nul doute, que les trois objectifs généraux du PADI sont atteints!

   a) Les organisations de la profession enseignante de la Gambie, de Sierra Leone, de la Thaïlande, d'Antigua et de Sainte-Lucie peuvent fournir de nombreux exemples de projets qui ont amélioré leurs structures ou activités, ou les deux.

   b) Le niveau des titres scolaires du personnel enseignant en Gambie, au Cameroun, à Sierra Leone, à Sainte-Lucie, en Inde et en Thaïlande a été sensiblement rehaussé. Dans bien des cas, les indications sont d'ordre qualitatif -- amélioration des compétences et des stratégies du personnel enseignant -- ce qui mène à une perception plus favorable de soi. Il est difficile, voire impossible, de quantifier ces deux facteurs. Dans certains pays, comme l'Inde, le nombre d'enseignantes et d'enseignants participant aux programmes d'amélioration des titres scolaires et compétences professionnelles semble négligeable par rapport à la population enseignante totale; toutefois, il ne faudrait pas que les retombées favorables sur ceux qui y ont participé passent inaperçues.

   c) Un bref entretien avec les participants, aussi bien ceux des pays en développement que ceux du Canada, révélera la compréhension et la bonne volonté engendrées. Les échanges à caractère amical et professionnel en sont un éloquent témoignage; des milliers de liens d'amitié en sont nés, dont bon nombre durent depuis plus d'une décennie, tandis que certains autres entament leur troisième.

   En résumé, il y a lieu de dire que les trois objectifs du programme sont réalisés.

2. Les autorités gouvernementales, dans tous les pays sauf un, ont évalué très favorablement le programme d'aide de la FCE. Dans le cas de l'exception, le ministre n'a pas voulu se réunir avec l'évaluateur et le représentant du syndicat du personnel enseignant. Par ailleurs, certains agents ministériels ont participé au programme de formation en poste. Ce genre de coopération et d'attitude contribue certainement à rehausser la situation de l'organisation de la profession enseignante dans le pays en question, et il en était ainsi dans presque tous les pays.

3. La déclaration de Tom Bediako (annexe D) renferme une description plus détaillée et une analyse très claire et concise des répercussions du Service outre-mer en Afrique. Ces remarques sont formulées par une personne qui a observé le programme en Afrique tout au long de son histoire de 25 ans. En réalité, il s'agit d'un historique tracé par quelqu'un qui connaît très bien la scène panafricaine.

4. Le Programme de bourses John M. Thompson de la FCE est très bien vu. L'auteur a saisi l'occasion d'interviewer des boursiers des années passées de la Thaïlande, de l'Inde, de Sierra Leone, de Sainte-Lucie et d'Antigua.

   Un seul des boursiers n'avait aucun lien véritable avec l'organisation. Dans tous les autres cas, les traits communs suivants ressortaient:

   a) Ils étaient de l'avis que leur aptitude à résoudre des problèmes s'était sensiblement améliorée.

   b) Leur perspective à l'égard de l'éducation en général et du rôle possible des organisations de la profession enseignante en particulier s'est élargie.

   c) Ils travaillaient alors à mettre leurs qualités de chefs au service du personnel enseignant et de l'organisation.

   L'auteur estime que le Programme est sans doute destiné à gagner en popularité. L'expansion proposée aux pays francophones ne manquera pas de susciter beaucoup d'intérêt.

5. Les efforts déployés par plusieurs organisations aux fins de l'évaluation de leurs programmes contribuent au renforcement de celles-ci. Du fait que la FCE répond à une demande, l'organisation qui présente la demande doit établir un processus d'évaluation des besoins. Si l'organisation essaie ensuite de déterminer si le programme répond aux besoins définis, c'est donc franchir une étape importante et de tels efforts méritent d'être encouragés. Les trois étapes, à savoir l'appréciation des besoins, la mise en oeuvre du programme et l'évaluation, devraient conduire à un modèle de planification organisationnelle. Voilà qui constitue une des composantes du Programme de bourses John M. Thompson.

6. Les fidéicommissaires méritent d'être félicités pour avoir consacré le plus possible d'attention aux grandes questions d'orientation. Au fur et à mesure que la complexité du programme global s'accroît, il leur devient impossible de s'occuper des multiples détails; de plus, il semble y avoir suffisamment de situations "uniques", c'est-à-dire qui ne correspondent pas tout à fait aux principes directeurs -- pour remplir les quelques moments libres qu'il peut y avoir pendant les réunions.

   La décision de continuer un projet ou d'y mettre fin est fonction des principes directeurs énoncés à l'annexe C. Tous les pays visités avaient besoin du genre d'assistance accordée par la FCE. Au moment

de la prise de telles décisions, il est évident que les fidéicommissaires doivent se reporter aux lignes directrices pour déterminer l'ordre prioritaire des demandes reçues. Malgré tout, il faut reconnaître que parfois le jugement est forcément subjectif.

7. Les effets positifs des journées de planification et d'évaluation effectuées par le personnel et les fidéicommissaires sont parfois sous-estimés. Bien que le programme soit conçu de manière à répondre aux besoins, les chefs des organisations de la profession enseignante dans les pays en développement aiment bien discuter de la situation avec les représentants de la FCE. Ils sont très conscients des années écoulées depuis la dernière visite et veulent que la FCE soit au courant des conditions existantes dans leur pays, ainsi que des efforts qu'ils font eux-mêmes. L'auteur recommande donc l'établissement d'un cycle de visites par les fidéicommissaires et le personnel. Les bienfaits des visites sont également d'ordre psychologique -- les organisations outre-mer savent alors qu'elles n'ont pas été "oubliées". Somme toute, les visites sont importantes tant pour le programme que sur le plan personnel.

8. Il est important de noter que la FCE ne travaille pas exclusivement par l'entremise d'organisations de la profession enseignante dans les pays en développement; dans un certain nombre de cas, elle collabore avec des "groupes" d'enseignantes et d'enseignants ou des établissements d'enseignement, ou participe à des projets entrepris conjointement par des ministères et des organisations de la profession enseignante. Voici quelques exemples:

   a) Il y a un lien plus ou moins serré entre la médiathèque AIFEA-FCE et l'AIFEA même, mais le centre détermine son propre budget et ses propres lignes de conduite.

   b) En Gambie, la GTU et le ministère de l'Éducation font la planification conjointement pour le Service outre-mer I et II.

   c) L'Association for Creative Teaching (ACT) n'a aucun rapport avec la National Union of Cameroon Teachers. L'ACT est une organisation de formation en poste qui est une ramification d'un projet, parrainé par l'ACDI, entrepris conjointement par la University of Guelph et l'Université de Yaoundé.

   Il y a d'autres cas semblables dans le PADI qui n'ont pas fait l'objet de visites par l'évaluateur, par exemple le Népal, l'Haïti et l'Ouganda.

   Il est un trait commun dans tous ces projets du PADI: conformément aux objectifs du Programme, les principaux bénéficiaires sont les membres de la profession enseignante.

9. La FCE a amorcé une activité en matière d'éducation pour le développement au Canada. S'il y a la moindre expansion du programme, ce qui serait sans doute souhaitable, il serait nécessaire d'employer du personnel supplémentaire. Le besoin s'impose d'élaborer des

programmes d'études dans le domaine de l'éducation pour le développement et, à cette fin, de nombreux anciens participants au Service outre-mer seraient d'excellentes personnes-ressources. Des fonds sont nécessaires pour obtenir des congés autorisés aux fins des enseignantes et enseignants, ainsi que certains services de coordination et de soutien.

10. La FCE contribue aux projets entrepris par la CMOPE, en fournissant des ressources humaines et financières. L'évaluateur a assisté à une première réunion en Inde où la CMOPE, avec l'appui de la FCE, est le fer de lance d'un projet destiné à renforcer la All India Primary Teachers' Federation. D'autres organisations donatrices sont de la Scandinavie. Une telle coopération est souhaitable, pour bon nombre de raisons, et devrait se poursuivre.

Recommandations

1. Que la FCE continue le PADI en se concentrant sur le développement de ressources humaines.

2. Que la FCE continue de travailler par l'entremise d'organisations ou de groupes de la profession enseignante, de ministères et d'établissements d'enseignement, en tenant compte du critère selon lequel les activités doivent profiter aux organisations et aux membres de la profession enseignante.

3. Que la FCE continue de répondre aux besoins des pays en développement tels que ces derniers les perçoivent. L'auteur est persuadé que les membres et les organisations de la profession enseignante constituent le point pivot du processus d'évaluation des besoins.

4. Que la FCE continue d'établir et de coordonner des liens entre ses organisations Membres et la population enseignante (ou des groupes au sein des Membres) et ses organisations dans les pays en développement. De tels efforts ne devraient pas se substituer à la participation au PADI de la FCE, mais devraient plutôt compléter le Programme. On devrait surtout s'attacher à aider les organisations qui comptent si peu d'adhésions qu'il est difficile de dispenser des services aux membres, ce qui est le cas, par exemple, dans les Antilles.

5. Que le Programme de bourses John M. Thompson de la FCE soit maintenu. Il devrait faire l'objet d'une évaluation plus approfondie lors du prochain cycle.

6. Que la FCE encourage les organisations de la profession enseignante à élaborer leurs propres techniques d'évaluation du programme.

7. Que le personnel établisse à titre provisoire un cycle de trois ou quatre ans de visites aux pays bénéficiaires par le personnel ou les fidéicommissaires.

8. Que la FCE continue de collaborer avec la CMOPE à des projets de développement.

Une dernière observation: l'accueil reçue des enseignantes et des enseignants et des chefs de leurs organisations a été des plus chaleureux, parfois jusqu'à l'extrême. Les sentiments à l'endroit des Canadiennes et des Canadiens représentant la FCE sont décidément caractérisés par la bonne volonté, la gratitude et l'amitié véritable. Ce n'est qu'une autre mesure du succès du Programme.

En 1983, Bernard Wood, directeur de l'Institut Nord-Sud à Ottawa, a fait la déclaration suivante lors de la conférence Neil Matheson McWharrie:

> Dans tous les pays donateurs, nous sommes toujours incertains, trente ans après la mise en oeuvre des programmes d'aide à l'étranger, de la signification que nous leur donnons et de notre engagement à les faire fructifier. L'ambivalence se voit dans l'appareil que nous avons créé pour effectuer le travail. (traduction de la FCE)

L'auteur du présent rapport estime que la FCE:

1. sait ce qu'elle entend accomplir par son programme;
2. est engagée à le faire réussir;
3. a mis en place un appareil qui fait le travail de façon efficace et efficiente.

APPENDICES

APPENDICE A

Le participant canadien moyen au Service outre-mer

Introduction

L'auteur a tenté d'élaborer un "profil" du Canadien "moyen" qui participe au Service outre-mer. Plusieurs raisons motivaient son intérêt:

1. Au cours des années, il y a eu très peu de problèmes en ce qui concerne des individus "mésadaptés".

2. Les organisations Membres de la FCE utilisent une variété de techniques pour la sélection des participants. Cette diversité entraîne-t-elle le choix de différents "types" de personnes?

3. Les personnes qui proposent leur candidature correspondent-elle seulement à un certain "type"?

Pour tracer un tel profil, deux questionnaires ont été choisis et remis à trois groupes de participants au Service outre-mer (de 1984, de 1985 et de 1986) avant leur départ vers leur pays d'affectation.

Les deux questionnaires étaient "The Social Style Assessment" (évaluation du style de comportement social) et une échelle mesurant le degré de dogmatisme.

1. Évaluation du style de comportement social

   Il s'agit essentiellement d'un questionnaire sémantique différentiel qui fournit une mesure du style de comportement social des individus. Les tableaux des pages suivantes se passent de commentaires; d'après les résultats obtenus, une personne se situera dans l'un des quatre quadrants.

   Tableau I - description des quatre styles fondamentaux de comportement social;
   Tableau II - adjectifs positifs et négatifs pouvant servir à décrire chacun des styles de comportement;
   Tableau III - description du comportement typique correspondant aux quatre styles;
   Tableau IV - pour chacun des quadrants, indication d'un thème et d'exemples d'occupations qui conviendraient à ce style de comportement.

2. L'échelle mesurant le degré de dogmatisme, élaborée par Rokeach, comporte un certain nombre d'affirmations. Les personnes qui répondent au questionnaire indiquent dans quelle mesure elles sont d'accord ou non avec chacune des déclarations. Les résultats sont sensés fournir une indication du degré de dogmatisme; ou encore, on se sert souvent des descripteurs "ouverture d'esprit" et "étroitesse d'esprit". Les résultats peuvent varier de +120 à -120, le premier correspondant à la plus grande ouverture d'esprit et le second, à la plus grande étroitesse d'esprit.

Il convient de rappeler que dans les deux tests de mesure on demande aux personnes d'indiquer leur perception de soi, c'est-à-dire la façon dont elles se voient.

Au terme de l'analyse, nous obtenons une description du style ou genre de comportement du participant canadien "moyen" dans des situations sociales et une idée de son degré de conviction à l'égard de certaines opinions. Des copies des deux questionnaires se trouvent à la fin de l'appendice.

QUATRE STYLES FONDAMENTAUX DE COMPORTEMENT SOCIAL

Froid, indépendant et peu
communicatif (réservé)
Discipliné (temps)
Rationnel "D/M" (faits)
Plus difficile à connaître (impersonnel)
Axé sur la tâche (cérémonieux)
Sérieux

MAITRISE

ANALYTIQUE	**MENEUR**
AIMABLE	**EXPRESSIF**

DEMANDE

Esprit de coopération
Actions lentes
Évite les risques
Attitude de suiveur
Non directif

DIT

Esprit de compétition
Actions rapides
Prend des risques
Attitude de meneur
Directif

DONNE DANS LES ÉMOTIONS

Chaleureux, abordable et
communicatif (ouvert)
Indiscipliné (temps)
Émotif "D/M" (opinion)
Plus facile à connaître (personnel)
Axé sur les relations (familier)
Amical

Tableau I

ANALYTIQUE **MENEUR**

Négatif	Positif
Critique	Laborieux
Indécis	Tenace
Empesé	Sérieux
Pointilleux	Exigeant
Moraliste	Ordonné

Maîtrise les émotions

Négatif	Positif
Arrogant	Résolu
Sévère	Indépendant
Dur	Pragmatique
Dominateur	Décidé
Brusque	Efficace

Demande

Dit

Négatif	Positif
Conformiste	Encourageant
Hésitant	Respectueux
Docile	Empressé
Dépendant	Fiable
Maladroit	Agréable

Donne dans les émotions

Négatif	Positif
Manipulateur	Ambitieux
Nerveux	Stimulant
Indiscipliné	Enthousiaste
Suiveur	Dramatique
Égotiste	Amical

AIMABLE **EXPRESSIF**

Tableau II Adjectifs positifs et négatifs utilisés pour décrire les quatre styles de comportement.

ANALYTIQUE **MENEUR**

Réactions lentes Effort maximum pour organiser Préoccupation minimum à l'égard des relations Cadre de référence: le passé Actions prudentes Porté à refuser l'engagement	Réactions rapides Effort maximum pour diriger Préoccupation minimum à l'égard de la prudence dans les relations Cadre de référence: le présent Actions directes Porté à refuser l'inaction
Réactions pondérées Effort maximum pour établir des rapports Préoccupation minimum à l'égard de la mise en oeuvre de changements Cadre de référence: le présent Actions d'appui Porté à refuser le conflit	Réactions rapides Effort maximum pour s'engager Préoccupation minimum à l'égard de la routine Cadre de référence: l'avenir Actions impulsives Porté à refuser l'isolement

AIMABLE **EXPRESSIF**

Tableau III Comportement typique des quatre styles.

THÈME: PENSÉE ET ANALYSE SYSTÉMATIQUES **SPÉCIALITÉ:** TECHNIQUE, ANALYSTE	**THÈME:** ACTION AUTONOME ET DIRECTION **SPÉCIALITÉ:** DIRECTION, ADMINISTRATEUR
THÈME: RELATIONS HUMAINES ET APPUI **SPÉCIALITÉ:** APPUI, FORMATEUR	**THÈME:** INTUITION ET INSPIRATION **SPÉCIALITÉ:** SOCIAL, RECRUTEUR

Tableau IV

Analyse

1. Évaluation du style de comportement social

Lorsqu'on analyse les résultats de cet instrument de mesure on peut subdiviser à nouveau chacun des quadrants comme suit:

D	C	B	A	
				1
				2
				3
				4

La grille comporte alors un total de seize cases, ce qui permet une analyse légèrement plus détaillée. Figure ci-dessous le nombre de personnes dans chacune des cases pour les trois groupes (1984, 1985 et 1986). De plus, un totai est indiqué. Le nombre inscrit dans le coin de chaque quadrant correspond au total des quatre cases de ce dernier. Voici le nombre de personnes qui ont répondu au questionnaire:

1984 - 63
1985 - 66
1986 - 62
Total - 191

31 **Maîtrise** 8

	D	C	B	A	
	1984- 0 1985- 0 0 1986- 0	1984- 0 1985- 0 1 1986- 1	1984- 0 1985- 0 1 1986- 1	1984- 1 1985- 0 1 1986- 0	1
	1984- 1 1985- 1 4 1986- 2	1984- 7 1985-10 26 1986- 9	1984- 3 1985- 2 5 1986- 0	1984- 1 1985- 0 1 1986- 0	2
Demande					**Dit**
	1984- 0 1985- 0 1 1986- 1	1984-21 1985-19 55 1986-15	1984-15 1985-21 46 1986-10	1984- 1 1985- 0 2 1986- 1	3
	1984- 0 1985- 1 7 1986- 6	1984- 4 1985- 6 13 1986- 3	1984- 7 1985- 6 22 1986- 9	1984- 2 1985- 0 6 1986- 4	4

76 **Donne dans les émotions** 76

Voici certains points importants:

a) Il n'y a que trois personnes sur la ligne 1 qui correspond au résultat le plus élevé de la dimension "maîtrise".

b) i) Sur les 191 personnes qui ont répondu au questionnaire, 152 se retrouvent dans la partie inférieure, c'est-à-dire qu'elles sont axées sur les relations.
ii) Des dix personnes qui ont obtenu les résultats les plus élevés des cases "dit", huit sont axées sur les relations.
iii) Parmi les 152 personnes qui sont axées sur les relations, 136 sont regroupées autour de l'axe "dit-demande".

c) On retrouve le plus grand groupe dans la case C-3 et le prochain dans la case B-3. Les tableaux II et III indiquent les adjectifs et les comportements qui correspondent à ces quadrants. Le tableau I fournit la description des quadrants "expression".

d) En ce qui concerne les résultats des quadrants, d'après le tableau I on retrouve:

31 analytiques
8 meneurs
76 aimables
76 expressifs.

e) Essentiellement, les trois groupes se sont répartis d'une façon semblable, c'est-à-dire que le plus grand nombre de personnes se retrouvent dans les cases C-3 et B-3.

f) Le groupe de 1986 était légèrement plus varié, ses membres se répartissant dans un plus grand nombre de cases (12 des 16) que les deux autres groupes. Les membres du groupe de 1985 se retrouvaient dans 8 des 16 cases et ceux du groupe de 1984, dans 11 des 16 cases. En d'autres termes, le groupe de 1985 était le plus homogène.

g) Il faut toutefois garder à l'esprit que, selon toute probabilité, les équipes se composeraient d'un "assortiment" de personnes. À titre d'exemple, il est peu probable pour une année donnée (par exemple 1984) que tous les meneurs (5) se retrouvent au sein de la même équipe. En général, les divers individus constitueraient une équipe bien équilibrée dont le thème dominant serait les relations.

2. Dogmatisme

L'échelle qui comporte 40 affirmations a été conçue pour mesurer le degré de conviction de la personne qui répond à l'égard d'une foule de questions. Aucune des affirmations ne touche la vie professionnelle ou éducationnelle; elles portent sur des visions du monde, de l'humanité, de la religion et de certains comportements généraux.

Comme je l'ai indiqué plus tôt, les résultats peuvent varier de -120 (si vous répondez "pas du tout de cet avis" à chaque question) jusqu'à +120 (si vous répondez "tout à fait de cet avis" à chaque question). En général, des résultats positifs indiquent l'étroitesse d'esprit - la plus grande étroitesse correspondant au résultat le plus élevé; un résultat négatif révèle l'ouverture d'esprit - le résultat négatif le plus faible indiquant la plus grande ouverture.

Voici le nombre de personnes qui ont répondu au questionnaire:

1984 - 63
1985 - 64
1986 - 61
Total - 188

a) Résultats moyens

Les trois groupes étaient très similaires puisqu'ils ont obtenu respectivement des résultats moyens de -30,0, -39,1 et -37,7, la moyenne globale totale étant de -35,6. Ceci indique un degré raisonnable d'ouverture d'esprit des membres de ces groupes.

b) Fourchette des résultats

Le tableau ci-dessous indique la distribution de fréquence de chacun des trois groupes ainsi qu'un total. On peut constater que les groupes sont relativement semblables puisque la majorité de leurs membres ont des résultats allant de -20 à -60.

Voici la fourchette totale réelle pour chacun des trois groupes:

1984: +33 à -88
1985: +11 à -117
1986: +24 à -90

Seulement 12 des 188 personnes qui ont répondu au questionnaire ont obtenu des résultats positifs. Encore une fois, la vaste majorité se caractérise par l'ouverture d'esprit.

	1984	1985	1986	Total
- à -90	0	1	1	2
-80 à -89	2	3	2	7
-70 à -79	1	5	2	8
-60 à -69	5.	4	4	13
-50 à -59	8	5	10	23
-40 à -49	4	11	11	26
-30 à -39	8	11	9	28
-20 à -29	15	10	10	35
-10 à -19	8	7	6	21
-1 à -9	5	5	2	12
+1 à +9	4	1	1	6
+10 à +19	1	1	2	4
+20 à +29	1	0	1	2
+30 à +39	1	0	0	1
	63	64	61	188

c) Questions précises

Un exercice très intéressant consiste à examiner les questions auxquelles certaines personnes ont répondu qu'elles n'étaient "pas du tout de cet avis" ou qu'elles étaient "tout à fait de cet avis". À titre d'exemple, 95 des 188 personnes n'acceptaient pas du tout l'affirmation n° 6: "Nous vivons essentiellement dans un monde de solitude." Le tableau ci-dessous indique le numéro de l'affirmation et le nombre de personnes qui n'étaient "pas du tout de cet avis":

Numéro de l'affirmation	Nombre de personnes
5	91
22	136
25	91
30	96
37	101

Ces affirmations étaient:

5 - l'homme est une impuissante créature
22 - il n'y a probablement qu'une philosophie qui soit vraie
25 - nous devons veiller à ne pas faire de compromis avec ceux qui ont des croyances différentes
30 - il n'existe que deux sortes de gens
37 - seul l'avenir compte

De la même manière, le tableau ci-dessous indique le numéro de l'affirmation et le nombre de personnes qui étaient "tout à fait de cet avis":

Numéro de l'affirmation	Nombre de personnes
10	54
17	66
35	37

Ces affirmations étaient:

10 - il y a tant à faire
17 - je ferais quelque chose de très utile
35 - s'abstenir de juger

À noter qu'il y avait beaucoup moins d'affirmations dans la catégorie "je suis tout à fait de cet avis" que dans celle "je ne suis pas du tout de cet avis"; le nombre de personnes qui ont choisi la première catégorie était également beaucoup moins élevé.

3. Le participant canadien "moyen"

Au cours des trois dernières années, on peut décrire ainsi le participant moyen au Service outre-mer:

a) Une personne plutôt ouverte qui:

- considère d'une façon plutôt optimiste à l'humanité, le monde et le présent;
- n'a pas une attitude dogmatique en ce qui concerne - la "meilleure" philosophie; et
- sera tolérante à l'égard d'autres religions.

b) Une personne aimable, expressive, qui est:

- chaleureuse, abordable et communicative;
- assez indisciplinée en ce qui concerne le temps;
- plus engagée sur le plan émotif que sur le plan des faits;
- assez facile à connaître;
- amicale; et
- plutôt informelle.

4. Résumé

Les résultats révèlent que le processus de sélection qu'utilisent les organisations Membres de la FCE mènent à la constitution d'un groupe composé de personnes dont les attitudes et les points de vue sont relativement homogènes. L'auteur aimerait souligner qu'un autre facteur pouvant entrer en jeu serait "l'auto-sélection"; c'est-à-dire que certains types de personnes ont tendance à présenter une demande. Il n'existe évidemment aucune façon de vérifier cette affirmation sans administrer des tests aux personnes qui ont été refusées par les organisations Membres.

En raison du succès du programme et du nombre très restreint de "mésadaptés", l'auteur ne formule aucune recommandation au sujet du processus de sélection. De toute évidence, il fonctionne bien, dans toutes les organisations Membres.

Prière de cocher l'espace qui, selon vous, décrit le mieux votre comportement. Les quatre espaces ci-dessous correspondent à une gradation; par exemple, si vous êtes une personne très taciturne, vous devez cocher l'espace le plus près de l'indication TACITURNE. Si vous croyez être loquace, cochez le deuxième espace, et ainsi de suite ...

TACITURNE	____	____	____	____	LOQUACE
ESPRIT DE COOPÉRATION	____	____	____	____	ESPRIT DE COMPÉTITION
DÉCISIONS RÉFLÉCHIES	____	____	____	____	DÉCISIONS RAPIDES
ATTITUDE DE SUIVEUR	____	____	____	____	ATTITUDE DE MENEUR
ENCOURAGEANT	____	____	____	____	DOMINATEUR
FAIBLE GOÛT DU RISQUE	____	____	____	____	GOUT PRONONCÉ DU RISQUE
TIMIDE	____	____	____	____	ASSURÉ
POSE DES QUESTIONS	____	____	____	____	FAIT DES AFFIRMATIONS
CONCILIANT	____	____	____	____	ABSOLU
RÉACTIF	____	____	____	____	PROACTIF
PRUDENT	____	____	____	____	AVENTUREUX
LENT, PONDÉRÉ	____	____	____	____	EXPÉDITIF
OPINIONS MODÉRÉES	____	____	____	____	OPINIONS ARRÊTÉES
LAISSE D'AUTRES PRENDRE L'INITIATIVE EN GROUPE	____	____	____	____	PREND L'INITIATIVE EN GROUPE
INTROVERTI	____	____	____	____	EXTRAVERTI
NONCHALANT	____	____	____	____	DÉTERMINÉ
ÉVITE DE RECOURIR AU POUVOIR	____	____	____	____	TENDANCE À RECOURIR AU POUVOIR
ACTIONS RÉFLÉCHIES	____	____	____	____	ACTIONS HÂTIVES
TOLÉRANT	____	____	____	____	IMPATIENT
OUVERT	____	____	____	____	FERMÉ
ÉMOTIF	____	____	____	____	FROID

FACILE À CONNAITRE	____	____	____	____	DIFFICILE À CONNAÎTRE
EXPRIME DES OPINIONS	____	____	____	____	EXPRIME DES FAITS
NERVEUX	____	____	____	____	CALME
ANIMÉ	____	____	____	____	FLEGMATIQUE
DYNAMIQUE	____	____	____	____	RÉSERVÉ
SPONTANÉ	____	____	____	____	CALCULATEUR
PLUTOT ÉMOTIF	____	____	____	____	PLUTOT CÉRÉBRAL
HUMORISTE	____	____	____	____	SÉRIEUX
DÉMONSTRATIF	____	____	____	____	NON DÉMONSTRATIF
IMPULSIF	____	____	____	____	CIRCONSPECT
FAMILIER	____	____	____	____	CÉRÉMONIEUX
CHALEUREUX, ABORDABLE	____	____	____	____	DISTANT, INDÉPENDANT
ACCOMMODANT POUR LES AUTRES ET POUR SOI	____	____	____	____	EXIGEANT ENVERS SOI ET ENVERS LES AUTRES
AMICAL	____	____	____	____	POLI
INDISCIPLINÉ EN MATIÈRE DE PONCTUALITÉ	____	____	____	____	DISCIPLINÉ EN MATIÈRE DE PONCTUALITÉ
COMMUNICATIF	____	____	____	____	PEU COMMUNICATIF
PORTÉ À RÉAGIR	____	____	____	____	IMPASSIBLE

Ce qui suit est un relevé d'opinions et de sentiments du grand public sur un grand nombre de questions sociales et personnelles importantes. Pour chacune des déclarations ci-dessous, la meilleure réponse est votre propre opinion. Nous avons tenté de présenter de nombreux points de vue différents et contradictoires; vous serez peut-être tout à fait d'accord avec certaines des déclarations, tout à fait en désaccord avec d'autres et peut-être perplexe devant d'autres encore selon votre degré d'acquiescement.

+1: Je suis un peu de cet avis	-1: Je ne suis pas tellement de cet avis
+2: Dans l'ensemble, je suis de cet avis	-2: Dans l'ensemble, je ne suis pas de cet avis
+3: Je suis tout à fait de cet avis	-3: Je ne suis pas du tout de cet avis

---

-3 -2 -1 +1 +2 +3	1.	Les États-Unis et la Russie n'ont à peu près rien en commun.
-3 -2 -1 +1 +2 +3	2.	La démocratie constitue la forme supérieure de gouvernement et la forme supérieure de démocratie est un gouvernement dirigé par les personnes les plus intelligentes.
-3 -2 -1 +1 +2 +3	3.	Même si la liberté d'expression pour tous les groupes est un objectif louable, il est malheureusement nécessaire de restreindre la liberté de certains groupes politiques.
-3 -2 -1 +1 +2 +3	4.	Il est tout naturel qu'une personne connaisse mieux les idées qui correspondent à ses convictions que les idées auxquelles elle s'oppose.
-3 -2 -1 +1 +2 +3	5.	L'homme, livré à lui-même, est une misérable et impuissante créature.
-3 -2 -1 +1 +2 +3	6.	Nous vivons essentiellement dans un monde de solitude.
-3 -2 -1 +1 +2 +3	7.	La plupart des gens se "fichent" carrément des autres.
-3 -2 -1 +1 +2 +3	8.	J'aimerais bien rencontrer quelqu'un qui pourrait me dire comment résoudre mes problèmes personnels.
-3 -2 -1 +1 +2 +3	9.	Il est tout à fait naturel pour une personne de craindre l'avenir.
-3 -2 -1 +1 +2 +3	10.	Il y a tant à faire et si peu de temps pour le faire.
-3 -2 -1 +1 +2 +3	11.	Une fois engagé dans une discussion passionnée, je ne peux plus m'arrêter.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 12. Lors d'une discussion, je trouve souvent nécessaire de me répéter plusieurs fois pour être sûr qu'on me comprenne.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 13. Dans une discussion passionnée, j'ai l'habitude de me concentrer tellement sur ce que je vais dire que j'oublie d'écouter les autres.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 14. Il vaut mieux être un héros mort qu'un lâche vivant.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 15. Même si je n'aime pas me l'avouer, mon ambition secrète est de devenir un personnage célèbre comme Einstein ou Beethoven ou Shakespeare.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 16. La chose principale dans la vie c'est de vouloir accomplir quelque chose d'important.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 17. Si l'on m'en donnait la chance, je ferais quelque chose de très utile pour l'humanité.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 18. Au cours de l'histoire de l'humanité, il n'y a probablement eu qu'une poignée de véritables grands penseurs.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 19. Il y a un certain nombre de personnes que j'en suis venu à détester en raison de ce qu'elles représentent.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 20. Une personne qui ne croit pas à quelque grand idéal n'a pas véritablement vécu.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 21. La vie n'acquiert un sens que lorsqu'une personne se dévoue pour un idéal ou une cause.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 22. De toutes les différentes philosophies qui existent dans ce monde, il n'y en a probablement qu'une qui est vraie.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 23. Une personne qui s'enthousiasme pour trop de causes est probablement très vacillante.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 24. Il est dangereux de faire des compromis avec nos opposants politiques parce que cela mène habituellement à trahir les gens de notre camp.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 25. En matière de différence d'opinions religieuses, nous devons veiller à ne pas faire de compromis avec ceux qui ont des croyances différentes des nôtres.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 26. À une époque comme celle-ci, une personne qui se préoccupe surtout de son bonheur personnel doit être une fieffée égoïste.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 27. Le pire crime qu'une personne puisse commettre est d'attaquer publiquement les gens qui partagent les mêmes convictions.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 28. De nos jours, il est souvent nécessaire de se méfier davantage des idées prônées par les gens ou les groupes de son propre camp que par ceux du camp opposé.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 29. Un groupe qui tolère trop de divergences d'opinions parmi ses membres ne saurait exister longtemps.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 30. Il existe deux sortes de gens en ce monde: ceux qui sont pour la vérité et ceux qui sont contre.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 31. La moutarde me monte au nez lorsqu'une personne refuse obstinément d'avouer qu'elle a tort.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 32. Une personne qui se préoccupe surtout de son propre bonheur est plus que méprisable.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 33. La plupart des idées qui sont publiées de nos jours ne valent pas grand chose.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 34. Dans le monde complexe où nous vivons, la seule façon de savoir ce qui se passe est de se fier aux dirigeants ou aux spécialistes auxquels nous pouvons faire confiance.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 35. Il est souvent souhaitable de s'abstenir de juger ce qui se passe jusqu'à ce qu'on ait eu la chance d'entendre les opinions des personnes qu'on respecte.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 36. Au bout du compte, la meilleure façon de vivre consiste à choisir des amis et associés dont les goûts et convictions coïncident avec les nôtres.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 37. Le présent est trop souvent rempli de malheur, seul l'avenir compte.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 38. Si une personne veut accomplir sa mission dans la vie, il lui est parfois nécessaire de jouer "le tout pour le tout".

-3 -2 -1 +1 +2 +3 39. Malheureusement, un grand nombre de gens avec lesquels j'ai discuté de problèmes sociaux et moraux importants ne comprennent pas vraiment ce qui se passe.

-3 -2 -1 +1 +2 +3 40. La plupart des gens ne savent pas ce qui vaut mieux pour eux.

BIBLIOGRAPHIE

Rokeach, M. Open and Closed Mind (New York: Basic Book Inc., 1960).

APPENDICE B

PADI — Résumé du Service outre-mer

PADI -- RÉSUMÉ DU SERVICE OUTRE-MER

	CANADIENS	PARTICIPANTS	ANNÉES
AFRIQUE - 25 pays			
Afrique du Sud (PFC* et POP*)			
Botswana	18	263	1980-1984
Burkino Faso	12	175	1974,1975, 1982
Burundi (PFC* et POP*)			
Cameroun	18	858	1966, 1980, 1983-1985
Congo (PFC*)			
Côte d'Ivoire	4	278	1966 et 1975
Gambie	90	1 419	1968-1971 et 1978-1985
Ghana	62	4 709	1968-1971 et 1976-1985
Kenya	37	694	1964-1968 et 1974
Liberia	5	-	1963
Madagascar (POP*)			
Malawi	19	252	1963-1964
Mali	30	452	1977-1985
Niger (PFC* et POP*)			
Nigeria	45	1 546	1962, 1973-1976, 1978
Ouganda	98	2 534	1964-1985
République centrafricaine	6	231	1968 et 1969
Rwanda	4	169	1984-1985
Sénégal	7	40	1975-1976
Sierra Leone	53	975	1971-1974, 1979-1985
Somalie	13	170	1968-1969
Togo	50	3 811	1967-1985
Zaïre	23	609	1966, 1977-1985
Zimbabwe	21	996	1982-1985
	617	20 181	
ASIE - 10 pays			
Bangla Desh (PFC*)			
Brunei (PFC*)			
Inde	25	904 +	1975-1984
Malaisie (PFC* et POP*)			
Népal	3	43	1983
Philippines	1	--	1970
Sabah (PFC*)			
Sarawak (PFC*)			
Singapour (PFC*)			
Sri Lanka (PFC* et POP*)			
Thaïlande	125	3 565	1972-1985
	154	4 512	

*PFC - projet de formation de cadres
*POP - perfectionnement organisationnel et professionnel

		CANADIENS	PARTICIPANTS	ANNÉES
ANTILLES - 14 pays				
Anguilla		16	385	1980-1985
Antigua		28	681	1973-1977
Bahamas	(PFC*)			
Barbade	(PFC*)			
Belize		58	559	1970-1985
Grenade		63	1 280	1969-1985
Guyana		21	610	1969-1972, 1984-1985
Haïti		14	521	1982-1985
Îles Vierges britanniques		25	493	1977-1985
Jamaïque		94	2 004	1967-1982
Saint Kitts	(POP*)			
Sainte-Lucie		19	365	1982-1985
Saint-Vincent		35	933	1970-1980
Trinidad et Tobago		2	175	1985
		375	8 006	
AMÉRIQUE CENTRALE ET DU SUD - 6 pays				
Argentine	(POP*)			
Chili	(CAI*)			
Costa Rica	(PFC*)			
Honduras	(POP* et CAI*)			
Nicaragua	(CAI*)			
Pérou				
PACIFIQUE SUD - 4 pays				
Fiji		27	1 355	1973, 1977-1978, 1981, 1984-1985
Îles Cook	(POP*)			
Papouasie - Nouvelle-Guinée	(PFC* et POP*)			
Tonga	(POP*)			
		27	1 355	
TOTAL		1 173 Canadiens	34 054 participants dans 36 pays	

*CAI - Caisse d'aide internationale
*PFC - projet de formation de cadres
*POP - perfectionnement organisationnel et professionnel

APPENDICE C

Quelques documents sur les principes directeurs

Le 13 mars 1986

DESTINATAIRES: TOUTES LES ORGANISATIONS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET TOUS LES AUTRES ORGANISMES QUI PARTICIPENT AVEC LA FCE À DES PROGRAMMES DE COOPÉRATION AU DÉVELOPPEMENT

Expéditeur: Robert M. Barker, directeur des Programmes internationaux

Au cours des derniers mois de 1985, la FCE a reçu une multitude de demandes d'assistance pour l'année 1986 qui dépassaient de plus d'un demi-million de dollars canadiens les ressources dont elle dispose. Par conséquent, de nombreux cadres d'organisations de la profession enseignante et d'autres organismes ont été déçus d'apprendre que la FCE avait rejeté leur demande ou l'avait modifiée de façon substantielle.

L'écart entre les demandes reçues et les ressources disponibles s'élargit d'année en année. Par conséquent, nous avons dû établir des critères sur lesquels fonder notre décision de financer un projet. Nous croyons bon, en toute justice, de vous faire part des critères qui s'appliquent.

Critères généraux de sélection des projets

1. Les propositions des organisations de la profession enseignante auront priorité sur celles des autres organisations ou établissements, et celles des organisations nationales de la profession enseignante auront priorité sur celles des organisations régionales et internationales.

2. Les projets qui font partie d'un plan de développement global à long terme de l'organisation (c'est-à-dire trois à cinq ans et plus) auront priorité sur les projets ponctuels à court terme.

3. Les projets proposés par des organisations naissantes auront priorité sur ceux présentés par des organisations avec lesquelles la FCE collabore depuis de nombreuses années (douze à quinze ans et plus).

4. Les projets que l'organisation s'engage à appuyer (p. ex. en leur affectant elle-même des ressources financières ou humaines, ou les deux) auront priorité sur ceux auxquels elle ne contribuera pas.

5. Les organisations les moins favorisées (sur le plan financier) des pays les moins développés auront une haute priorité aux fins de l'affectation de fonds par la FCE.

6. Les organisations qui se sont montrées disposées à rédiger et à transmettre à la FCE les rapports financiers et d'évaluation requis auront priorité sur les organisations qui omettent de le faire.

Outre ces critères généraux, nous tentons de faire en sorte qu'environ la moitié de notre budget annuel soit consacrée à des projets de formation professionnelle qui atteignent, directement, le personnel enseignant en exercice. L'autre moitié est répartie assez également entre des projets de formation à l'intention des cadres d'organisations nationales et locales et des représentants scolaires de syndicats de la profession enseignante, ainsi que des projets de perfectionnement organisationnel. De plus, nous tentons de répartir équitablement les ressources entre les diverses régions c'est-à-dire l'Afrique, l'Asie (y compris le Pacifique Sud), les Antilles et l'Amérique latine.

Même en prenant en considération tout ce qui précède, il arrive souvent qu'il n'y ait pas suffisamment de fonds pour appuyer certains projets d'égal mérite. Nous devons alors choisir arbitrairement l'un d'eux ou accorder un appui financier partiel à tous.

Les fidéicommissaires du Fonds en fiducie de la FCE ont approuvé en décembre 1965 trente-huit projets qui seront réalisés en collaboration avec vingt-huit organisations. Même si nous sommes heureux de pouvoir en faire autant, nous regrettons beaucoup d'avoir dû refuser tant de projets que nous appuierions avec joie si nous disposions des fonds.

Nous recevrons avec plaisir toute remarque que vous aimeriez présenter au sujet des idées mentionnées dans la présente.

Le 4 juin 1986

DESTINATAIRES: FIDÉICOMMISSAIRES DU FONDS EN FIDUCIE DE LA FCE

Expéditeur: Robert M. Barker, directeur des Programmes internationaux

OBJET: PRÉVISIONS TRIENNALES - 1987-1989

A. Les principes

1. Introduction

1.1 Nous sommes conscients depuis un certain nombre d'années du fait que la division du Programme d'aide au développement international en trois grands domaines de dépenses, plus deux domaines secondaires, n'est plus adaptée à nos besoins de planification, de prise de décisions et d'administration. Cette division tend à embrouiller les priorités déterminées de temps à autre par les fidéicommissaires. Bien que l'amélioration des titres scolaires et compétences professionnelles (Service outre-mer) n'est tout aussi importante qu'il y a vingt ans, sous ce titre nous regroupons des programmes de formation en poste aussi bien au Mali, un des pays les plus pauvres du monde, qu'à Trinidad, de fait un pays "avancé" dans une région à développement. Devrions-nous appuyer l'un et non pas l'autre? Quels critères pourrions-nous avoir pour permettre la réalisation des deux dans la même catégorie?

1.2 De plus, il est extrêmement difficile de déterminer, lorsque les fonds sont très limités, si un projet de formation de cadres en Gambie ou au Kenya devrait être appuyé.

1.3 Ce n'est pas que le PADI de la FCE n'a pas de priorités; tout au contraire, par exemple, la formation en poste, la formation de cadres, l'appui organisationnel, le perfectionnement professionnel, les programmes pour les femmes, les coopératives et les caisses de crédit, etc. sont toutes des priorités et il est difficile de s'imaginer qu'aucune de ces activités cesserait d'être importante dans le développement de l'éducation et des organisations de la profession enseignante.

1.4 Ce que nous planifions ici est un programme d'aide au développement international. Essentiellement, la pauvreté et l'atténuation de la pauvreté sont à l'ordre du jour. Si la pauvreté, et son atténuation, constituent la raison d'être de l'aide au développement, ce fait devrait revêtir une importance primordiale dans toute planification et prise de décisions.

1.5 Puisque la FCE est une organisation de la profession enseignante engagée dans un programme d'aide au développement, il s'ensuit qu'elle s'intéresse principalement à la profession organisée en particulier, et à l'éducation en général. De plus, étant donné que les fonds à l'appui des activités d'aide au développement de la FCE ont traditionnellement été fournis par les membres de la profession et leurs organisations, ainsi que par l'État (ACDI), la FCE a toujours dirigé son programme dans l'intérêt du bien public, sans partialité idéologique - dans la mesure du possible. (On reconnaît que "l'impartialité" veut parfois dire offrir de l'aide à deux ou plusieurs groupes partisans.)

1.6 Les organisations canadiennes de la profession enseignante ont toujours eu l'habitude de se préoccuper des intérêts professionnels et économiques de leurs membres et ont reconnu que, dans le monde de l'éducation, les deux dimensions sont inexplicablement liées, ce qu'appuie la recommandation OIT-UNESCO concernant la condition du personnel enseignant.

1.7 Il est proposé que les principes généraux énoncés ci-dessus orientent l'établissement du programme de 1987-1989. Les prévisions qui suivent ont été élaborées en fonction de ces principes.

2. Priorités

2.1 Il est proposé que, dans la prise de décisions visant l'aide au développement, la richesse d'un pays, telle qu'elle est mesurée par le produit national brut par habitant, revêt une importance primordiale.

2.2 Pour des raisons d'ordre pratique, il est commode pour nous de regrouper les pays tout en reconnaissant qu'il y a probablement très peu de différence véritable mesurée par quelques dollars. Il faut également reconnaître que le choix d'un groupe au lieu d'un autre est quelque peu arbitraire et que les différences réelles entre deux pays dans deux groupes contigus peuvent être minimes. Toutefois, il faut comprendre que la différence entre deux groupes, séparés par un groupe, est probablement considérable.

2.3 Voir la liste des groupes à l'annexe A. Des renseignements concernant le PNB par habitant, suivis par les chiffres relatifs à l'espérance de vie à la naissance, sont tirés de la carte de l'ACDI, "Un monde en développement".

2.4 Il est proposé que le PADI de la FCE continue de travailler principalement avec des organisations de la profession enseignante. Là où il n'y a pas d'organisation en activité, il est proposé que la FCE collabore avec les ministères ou d'autres groupes qui fournissent des services éducationnels, tels que des paroisses, etc.

2.5 Les organisations de la profession enseignante avec lesquelles la FCE a travaillé, ou dont elle connaît l'existence, peuvent également être regroupées en catégories déterminées d'après leurs pays respectifs. Cependant, un examen rapide de pareilles catégories démontre immédiatement que certaines organisations de la profession enseignante, pour diverses raisons, sont soit meilleures, ou moins bonnes, que d'autres classées dans la même catégorie de pays. Il est possible de donner à de telles organisations un ou plusieurs points de plus ou de moins et de les changer de catégorie. En guise d'illustration, le Ghana appartient à la catégorie 2, c'est-à-dire PNB par habitant se situant entre 360 $ et 730 $, mais la Ghana National Association of Teachers, qui dispose d'une source sûre de recettes, d'un siège national avec des dirigeants élus ainsi qu'un personnel rémunéré, d'organisations régionales et locales dont certaines sont dotées de personnel rémunéré, et d'un solide programme de services professionnels et économiques, est supérieure, sous de nombreux angles, à celles classées dans la même catégorie de pays.

2.6 Par conséquent, on trouve à l'annexe B six catégories d'organisations de la profession enseignante modifiées quelque peu par rapport aux catégories de l'annexe A, de manière à tenir compte du stade actuel de développement des organisations. Il est entendu que cette répartition est très imprécise et dépend du degré de familiarité qu'une personne peut avoir de ces organisations. Il faudrait consacrer plus d'efforts à décrire en termes précis les caractéristiques du développement des organisations, mais, entre-temps, la consultation d'autres personnes bien informées aiderait à regrouper les organisations comme il convient.

2.7 Il est proposé qu'une très forte proportion du PADI de la FCE soit consacrée à des propositions présentées par des organisations appartenant aux catégories 1, 2 et 3, ou par des organisations dans des pays appartenant aux catégories 1 et 2.

2.8 Les organisations de la profession enseignante en Afrique, en Asie, en Amérique centrale et dans les Antilles ont constitué des organisations régionales. Il est proposé que le PADI de la FCE appuie ces organisations d'après leur capacité de mise en oeuvre des projets à l'intention de leurs sections locales et régionales respectives mentionnées en 2.7 ci-dessus.

3. Autres considérations très importantes

3.1 Le développement est forcément un processus à long terme, particulièrement dans le monde de l'éducation en général et, dans une moindre mesure, dans le milieu des organisations de la profession

enseignante. Un "processus à long terme" s'étend sur une ou plusieurs générations. Toutefois, pour des raisons d'ordre pratique, il est proposé qu'aux fins du programme, la durée d'un projet à long terme soit considérée comme étant de cinq à sept ans, un projet à moyen terme, de deux à quatre ans, et un projet à court terme, d'un an ou moins.

3.2 Il est proposé que les plans à long terme de développement éducationnel ou organisationnel aient priorité sur les plans à moyen terme, et semblablement, que ces derniers aient priorité sur les plans à court terme. L'élaboration de tels plans est en soi la marque d'une organisation déjà avancée, ou du moins d'une direction avancée, et par conséquent de tels plans devraient faire l'objet d'une étude des plus attentives par le fidéicommissaires et le personnel.

3.3 Les organisations de la profession enseignante ne sont pas normalement unidimensionnelles. Même celles qui prétendent se consacrer entièrement à des intérêts professionnels ou syndicaux sont multidimensionnels à l'intérieur de cette limite. Il est également probable que ces organisations multidimensionnelles aient besoin de développer plusieurs aspects à la fois, ou du moins consécutivement.

3.4 Il est donc proposé d'accorder la préférence aux plans de développement de grande portée. Il est possible que l'on demande à la FCE de se concentrer sur un seul aspect, mais elle devrait connaître l'ensemble du plan.

3.5 Le PADI de la FCE dépend principalement de l'appui financier de ses organisations Membres, surtout du fait que c'est en fonction de ce financement que d'autres subventions peuvent être obtenues. L'appui des Membres a consisté en grande partie à fournir les services d'enseignantes et d'enseignants canadiens pour assister dans la mise en oeuvre de programmes de formation en poste destinés à des collègues non qualifiés ou sous-qualifiés de pays en développement. Sont aussi d'une grande valeur pour le monde de l'éducation au Canada les volontaires qui ont participé à de tels programmes.

3.6 Il est proposé d'accorder la priorité aux projets à long terme et de vaste portée de développement éducationnel ou organisationnel qui comportent l'emploi d'éducateurs canadiens.

4. <u>Autres considérations</u>

4.1 Du point de vue de la FCE ainsi que des organisations outre-mer, d'autres importantes considérations entrent en ligne de compte. Elles sont énumérées ci-dessous, sans ordre prioritaire:

4.1.1 programmes à l'intention des femmes
4.1.2 équilibre entre anglophones et francophones
4.1.3 équilibre régional (Afrique, Asie, Antilles, Amérique latine, Pacifique Sud)
4.1.4 violation des droits politiques (y compris les droits syndicaux)
4.1.5 coopération interorganisationnelle, par exemple FCE/CHOPE, FCE/OPAPE; etc.

4.2 Sont d'importance égale les points suivants:

4.2.1 Les effets du programme se feront-ils sentir chez les enfants dans la salle de classe, et particulièrement dans les écoles rurales?

4.2.2 Des effets se feront-ils sentir chez les enseignantes et enseignants en exercice, particulièrement dans les écoles rurales?

4.2.3 Les effets se feront-ils sentir parmi la "base" de l'organisation immédiatement ou du moins dans un avenir prévisible?

4.3 Les plans de développement devraient non seulement être à long terme et de vaste portée, mais devraient également inclure:

4.3.1 des résultats mesurables en matière de développement (étant entendu que certains des plus importants bienfaits éducationnels ou organisationnels ne sont pas immédiatement quantifiables, tandis que d'autres le sont), y compris un mécanisme d'analyse et d'établissement de rapports;

4.3.2 méthodes visant à assurer un système de comptabilité sûr et correct;

4.3.3 un calendrier de travail pour la mise en oeuvre, l'évaluation et l'établissement de rapports;

4.3.4 affectation précise par l'organisation de ressources humaines et financières.

5. Note spéciale

5.1 Toujours au premier plan de l'étude de projets de développement, est le fait, comme il est noté en 3.2 ci-dessus, que la planification est un processus qui s'apprend et auquel il faut s'exercer. Il importe donc de comprendre que bon nombre d'organisations classées dans les catégories 1, 2 et 3 méritent de l'aide, même si elles semblent inadmissibles à la lumière des facteurs 3 et 4 précités.

5.2 Au départ, de telles organisations peuvent avoir besoin du concours de la FCE pendant un certain nombre d'années pour développer une capacité de planification. Comme il est mentionné en 3.2, c'est un point à ne jamais perdre de vue et, pour de telles organisations, il faut en tenir compte pendant une période suffisamment longue pour leur permettre d'atteindre le niveau de développement voulu.

5.3 Il convient aussi de noter que les chefs de certaines organisations s'intéressent surtout à des gains à court terme, ou refusent de mettre en place les genres de systèmes de comptabilité et d'établissement de rapports nécessaires pour protéger l'intégrité du programme de la FCE. Si l'on suppose que des efforts convenables ont été faits, il est proposé que la FCE déclare simplement les deux organisations incompatibles et rompe les relations.

EXTRAIT DU PROCÈS-VERBAL DE LA RÉUNION DES FIDÉICOMMISSAIRES TENUE LES 11 ET 12 AVRIL 1986

4. PRINCIPES DIRECTEURS

QUE le personnel tiendra compte des suggestions suivantes lors de l'élaboration du programme pour le cycle de 1987 à 1989:

a) Que l'on prévoie pour le prochain cycle de financement de l'ACDI un ratio de 2 pour 1; que l'on envisage, pour le cycle suivant un ratio de 3 pour 1.

b) Que l'on favorise l'expansion du PADI pour comprendre l'Amérique centrale et l'Amérique du Sud, la Nouvelle-Guinée et la Chine; que cette expansion soit d'abord limitée au Service outre-mer. On devrait entreprendre les démarches nécessaires pour que l'expansion puisse commencer en 1987.

c) Qu'au cours de la prochaine décennie, on accorde une grande priorité aux demandes relatives à des projets qui répondent aux besoins éducationnels des femmes.

d) Que l'on accorde une grande priorité aux demandes venant des pays les moins avancés (d'après le taux d'alphabétisation, le revenu par habitant et l'espérance de vie).

e) Que l'on convoque, au cours de 1986-1987, une réunion des organisations affiliées qui désirent travailler avec des organisations de la profession enseignante dans les Antilles. Cette réunion aurait pour but d'établir une relation précise entre une île des Antilles, où le nombre de membres est faible, et une organisation affiliée à la FCE afin de renforcer l'organisation antillaise sur une période de cinq à dix ans.

f) QUE le PADI continue de servir à répondre aux demandes venant des organisations de la profession enseignante, des ministères et des autres organisations éducationnelles dans les pays en développement. Toutefois, en règle générale, que l'on accorde la priorité aux demandes venant d'organisations affiliées à la CIDPE. De plus, si un projet est entrepris en collaboration avec une organisation régionale de la profession enseignante, l'organisation nationale intéressée devrait être chargée de l'exécution.

Fédération canadienne des enseignantes
et des enseignants
110, avenue Argyle
Ottawa (Ontario)
K2P 1B4

APPENDICE D

Répercussions du Service outre-mer en Afrique

par T.A. Bediako

RÉPERCUSSIONS DU SERVICE OUTRE-MER EN AFRIQUE

par T.A. Bediako
Représentant CMOPE-FCE-OPAPE
Organisation panafricaine de la profession enseignante

Les organisations africaines de la profession enseignante sont rapidement devenues, surtout depuis l'indépendance, des institutions importantes dans leurs sociétés respectives. Elles jouent d'abord le rôle de syndicats chargés de promouvoir, défendre et définir les droits, les intérêts et la situation de leurs membres.

Elles sont ensuite des organisations professionnelles qui régissent les principes, les pratiques, la qualité ainsi que les normes techniques et éthiques de la profession enseignante. Elles influencent l'élaboration et la mise en oeuvre de la politique éducationnelle dans leur société.

Au cours des vingt-cinq dernières années (1960-1985), il s'est produit une évolution: les organismes volontaires axés sur une mission et les groupes dissidents se sont transformés en organisations professionnelles et syndicales viables. Il importe de noter que dans de nombreux pays africains une organisation unique regroupe les membres de la profession enseignante; ce qui a éliminé les rivalités malsaines et le gaspillage par le double emploi, et réduit les conflits qui dominaient les activités de ces organisations par le passé.

À l'échelle du continent, une organisation indépendante a surgi presque du néant: l'Organisation panafricaine de la profession enseignante (OPAPE). Elle regroupe toutes les organisations nationales de la profession enseignante des pays membres de l'OUA, les mouvements de libération reconnus et l'African Teachers' Association of South Africa (ATASA). Elle a été soutenue et nourrie jusqu'à ce qu'elle devienne l'importante organisation que l'on connaît de nos jours.

L'OPAPE offre une tribune et un forum panafricains à tous ses membres et à leurs organisations sans égard à la religion, au sexe, à l'orientation politique et à l'affiliation internationale. Ce forum permet de discuter et de proposer des solutions et stratégies pour remédier aux questions et problèmes complexes qu'affronte l'Afrique dans le domaine de l'éducation.

Les organisations nationales de la profession enseignante et l'OPAPE n'auraient pu obtenir ces résultats sans l'appui, les conseils et la coopération de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et des autres organisations nationales et internationales de la profession enseignante telle la CMOPE.

Au cours des deux dernières décennies, la Fédération, par l'intermédiaire de son Service outre-mer, a exercé une influence très bénéfique sur le personnel enseignant africain et ses organisations. Des membres de la profession enseignante et leurs représentants des diverses provinces canadiennes et de plus de vingt-cinq pays africains se sont rencontrés, ont travaillé et

progressé ensemble dans un climat de bonne entente, d'amour et de paix. L'hymne des enseignants de la Ghana National Association of Teachers l'exprime bien: "Nous, enseignantes et enseignants, serons toujours unis et travaillerons dans l'harmonie, la paix et l'amour."

Il est très rare que des organisations non gouvernementales mettent sur pied des projets bilatéraux qui se poursuivent pendant plus d'une décennie, étant donné la situation instable, complexe, l'état du développement et du sous-développement dans de nombreuses régions d'Afrique. De 1960 à 1962, vingt-deux anciennes colonies ont obtenu leur indépendance; depuis lors, plus de soixante-dix coups d'État ou de tentatives de renversement ont été menés par des militaires dans les pays africains indépendants. À cette situation s'ajoutaient d'autres crises politiques, sociales et économiques qui auraient pu nuire aux organisations de la profession enseignante et à leurs programmes, en particulier aux projets bilatéraux et multilatéraux.

Chose remarquable, et le mérite en revient à la profession enseignante, les activités éducationnelles et bilatérales des organisations africaines et de la FCE se sont poursuivies à quelques exceptions près. Des progrès notables ont été obtenus en ce qui concerne l'expansion, la nouveauté et la qualité des divers projets menés dans le cadre du Service outre-mer en Afrique.

Les théoriciens de l'éducation faisaient remarquer, et je suis de leur avis, que les programmes d'aide au développement de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants possèdent une caractéristique unique qui les distingue de ceux menés par les autres organisations de la profession enseignante dans le monde entier.

Les programmes de coopération de la FCE, tels qu'ils sont compris par les nombreuses organisations africaines de la profession enseignante, ont pour principal objectif d'aider ces organisations à améliorer et à renforcer les structures et activités qui visent la prestation de services professionnels, financiers, sociaux et autres aux membres. Ils les assistent dans l'élaboration de programmes éducationnels pertinents qui bénéficieront aux élèves, au personnel enseignant et à la société dans son ensemble. L'objectif à long terme est d'aider les membres de la profession enseignante et leurs organisations à accroître leurs compétences pour qu'ils soient capables d'améliorer la qualité de vie de leurs membres et de la société en général.

Le succès et le maintien du Service outre-mer dans de nombreux pays africains ont été possibles malgré les bouleversements politiques, sociaux et économiques, surtout parce que le Canada n'est pas perçu comme une superpuissance dont le passé est rempli d'exploitation et de visées impérialistes. De plus, les projets du Service outre-mer sont fondés sur des principes qui suscitent la confiance et favorisent l'autonomie des organisations africaines. Dans presque tous les cas, c'est l'organisation d'accueil qui détermine ses besoins et priorités; la FCE ne fait que répondre à cette demande et prêter son assistance en fournissant les ressources humaines et matérielles nécessaires pour satisfaire les besoins.

... La FCE n'impose aucune directive; son rôle est de faciliter la réalisation d'un projet plutôt que de le diriger.

Le Service outre-mer a débuté au Nigeria en 1962 sous forme de projet de coopération CMOPE-FCE; il s'est poursuivi en tant que programme bénévole d'été dans le cadre duquel des équipes enseignantes canadiennes travaillent avec leurs collègues des pays en développement pour offrir au personnel enseignant des cours de formation en poste.

Outre qu'il répond aux besoins des organisations africaines de la profession enseignante, le Service outre-mer fournit aux enseignants canadiens l'occasion de vivre une expérience enrichissante. Celle-ci renforce, de façon intensément personnelle, l'engagement des participants, les idéaux et les possibilités du milieu enseignant organisé. Toutes les personnes qui ont participé au Service outre-mer en reviennent profondément touchés.

Depuis sa création en 1962, le Service outre-mer a pris de l'expansion et comprend maintenant des projets de perfectionnement organisationnel et professionnel, de formation de cadres, ainsi que des activités financières comme les coopératives polyvalentes (caisses de crédit, coopératives de consommation et de logement pour les enseignants, au Ghana, en Sierra Leone, au Mali). Il comporte maintenant des projets spéciaux de perfectionnement du personnel, des services d'experts-conseils pour élaborer des projets visant le recrutement et l'éducation d'adhérents, la production de manuels et la création de caisses de crédit (Ghana, Gambie, Swaziland). Les organisations de la profession enseignante reçoivent maintenant une assistance spéciale pour mettre sur pied un secrétariat, retenir les services d'un personnel à temps plein et obtenir l'appui logistique nécessaire pour un fonctionnement efficace (Ghana, Gambie, Côte d'ivoire, Zimbabwe, OPAPE). Des projets spéciaux à l'intention de la haute direction ainsi que des femmes et des membres de la base ont été financés par la FCE (Zaïre, Congo Brazzaville, Ghana, Libéria, Zimbabwe, Sierra Leone).

Le Programme de bourses John M. Thompson permet à des cadres syndicaux, élus et nommés, de se rendre au Canada pour rencontrer leurs collègues et visiter les sièges de la FCE et de ses organisations Membres. En outre, le programme de visites fraternelles à l'intention des boursiers des pays francophones d'Afrique a non seulement donné aux bénéficiaires de nouvelles connaissances et compétences mais il a aussi contribué à créer des liens entre enseignants africains et canadiens. Ces visites ont favorisé le développement de l'éducation, du respect mutuel et de la compréhension entre des membres de la profession enseignante et des peuples de culture différente qui sont parvenus à divers stades de développement.

Le volet le plus populaire du Service outre-mer a été la formation en poste. Dans la plupart des cas, le Service outre-mer prend d'abord la forme de cours de perfectionnement (Ghana, Zimbabwe, Gambie), de cours-revues de matières précises (Togo, Zaïre, Ouganda) ou d'un projet spécial pour introduire de nouveaux programmes ou de nouvelles matières dans un pays donné (Nigeria), et des programmes de formation préalable pour le personnel enseignant qui manque de préparation (Kenya, Sierra Leone, Gambie).

Les organisations de la profession enseignante sont très reconnaissantes de l'accent mis sur la formation en poste, ce qui était à prévoir: par suite de la grande expansion de l'éducation en Afrique, elles sont en effet aux prises avec l'insuffisance ou l'absence de formation pédagogique. De plus, les changements introduits dans les systèmes d'éducation pour les rendre plus pertinents créent le besoin d'orientation et de formation en poste pour les enseignants débutants et expérimentés. En raison des ressources limitées des gouvernements, on attend des organisations de la profession enseignante dans presque tous les pays africains qu'elles amorcent des programmes de formation afin de contribuer au développement national.

La FCE considère que les programmes de formation en poste sont importants; elle continuera d'accroître sa participation parce qu'elle croit que la formation préalable et en poste du personnel enseignant constitue le fondement de l'éducation continue. L'amélioration de ces programmes est essentielle à l'amélioration des conditions socio-économiques des peuples du monde entier.

La FCE et les organisations de la profession enseignante ont augmenté les programmes de formation en poste parce qu'elles reconnaissent le rôle primordial du personnel enseignant dans le système d'éducation, peu importe le palier ou le genre d'école, de même que l'influence déterminante des compétences pédagogiques sur la qualité de l'éducation. Seule une population enseignante parfaitement préparée à l'exercice de sa profession et qui se perfectionne grâce à l'éducation continue peut, croit-on, s'acquitter de cette tâche exigeante qu'est l'enseignement.

Il faut souligner et louer les programmes spéciaux de perfectionnement qui ont été menés au Zimbabwe pour préparer le personnel enseignant des écoles primaires à enseigner dans les écoles secondaires après la grande expansion qui a suivi l'indépendance de ce pays en 1980, ainsi que le programme d'amélioration des compétences du personnel enseignant en Gambie. Le projet triennal de rétablissement des services de l'Uganda Teachers' Association financé par celle-ci, la FCE et l'ACDI, et mis sur pied immédiatement après le renversement d'Idi Amin, illustre encore avec quel empressement la Fédération répond aux demandes urgentes de ses collègues en Afrique.

Le tableau serait incomplet si l'on ne mentionnait pas l'assistance prêtée par le Service outre-mer à l'Organisation panafricaine de la profession enseignante. La FCE a fourni des fonds à l'OPAPE pour organiser des ateliers spéciaux sur certaines questions d'actualité essentielles pour l'éducation: par exemple, la mise sur pied de coopératives au sein des organisations de la profession enseignante, le financement de l'éducation et l'éducation relative à l'environnement. L'OPAPE reçoit également de l'aide pour mettre sur pied un bureau sous-régional à Lomé (Togo), conserver le personnel actuel qui travaille à temps partiel, acheter et entretenir du matériel de bureau. L'OPAPE continue d'exister grâce, en partie, au soutien de la FCE.

Le Service outre-mer a aussi favorisé la collaboration inter-régionale entre les organisations africaines de la profession enseignante. À titre d'exemple, les organisations du Ghana, du Nigeria, du Libéria, de la Sierra Leone et de la Gambie bénéficient des compétences qu'ont acquises leurs cadres et leur personnel. Au cours des dernières années, la GNAT a non seulement ouvert ses projets aux collègues enseignants des pays mentionnés, mais elle a aussi fourni des personnes-ressources aux fins de projets menés en Gambie, en Sierra Leone et au Libéria. La Nigeria Union of Teachers a parrainé un membre de son personnel qui a prêté son concours à un projet organisé au Zimbabwe immédiatement après l'indépendance. La Sierra Leone Teachers' Union est maintenant en mesure d'aider les autres organisations de la profession enseignante à former des caisses de crédit après avoir elle-même bénéficié des programmes de la FCE au Ghana. Le secrétaire exécutif de la ZIMTA a servi de personne-ressource dans un projet réalisé au Mozambique qui avait reçu l'appui de la FCE et d'autres programmes d'assistance.

Les connaissances et les compétences dont les cadres et représentants de l'OPAPE se servent pour coordonner les activités de cette organisation et de la CMOPE ont été partiellement acquises dans le cadre du Service outre-mer. Il est donc important de souligner l'effet multiplicateur de ce programme. Il faut aussi mentionner que le personnel enseignant des diverses provinces canadiennes a acquis une meilleure connaissance et compréhension de soi grâce au Service outre-mer.

Il est tout à fait naturel que des projets de ce genre aient des effets voulus et d'autres, inattendus. Certains des résultats recherchés ont été signalés mais il faut mentionner un ou deux résultats inattendus.

Lorsque la FCE entreprit le Service outre-mer en Afrique, en 1962, seules quelques organisations de la profession enseignante, y compris la CMOPE, participaient à des programmes coopératifs d'aide ou au développement. Vingt-cinq ans plus tard, non seulement le nombre des organisations qui prennent part à de tels programmes a augmenté mais le Service outre-mer comprend maintenant l'Afrique, l'Amérique latine, les Antilles et l'Asie. Il existe des programmes variés, organisés de façon plus régulière et plus efficace.

Au cours de cette période, la CMOPE, la Ghana National Association of Teachers et d'autres organisations ont joué un rôle vital en aidant à modifier et à élargir le Service outre-mer pour répondre aux besoins divers du personnel enseignant des pays en développement. La GNAT et la FCE ont mené au cours des dix-huit dernières années des projets de toutes sortes: cours de perfectionnement durant l'été, puis formation de cadres, perfectionnement du personnel, coopératives d'enseignants, production de manuels, formation spécialisée grâce au Fonds en fiducie de la FCE, sans oublier les fonds pour l'achat d'une presse, de véhicules et de matériel de bureau. Des projets analogues sont actuellement amorcés au Mali, au Zaïre, en Sierra Leone, en Gambie et au Zimbabwe.

Un autre aspect imprévu du Service outre-mer est le rôle d'ambassadeur joué par la population enseignante canadienne dans les pays d'Afrique. Grâce aux réunions officielles et officieuses, aux visites de courtoisie auprès des politiciens, des chefs et des dignitaires religieux, le Canada et les Canadiens sont mieux connus et estimés. Dans certains pays, on appelle les membres de la profession enseignante les "ambassadeurs non attitrés" du Canada. Les visites des représentants de la profession enseignante dans le cadre du Programme de bourses John M. Thompson ont eu, croit-on, des résultats analogues.

La présence de la FCE et l'existence de ses divers projets ont renforcé les organisations de la profession enseignante et rehaussé leur image politique et sociale dans différents pays. Ils ont apporté ce que l'on a appelé une "assurance politique". Un ministre du Ghana a en effet déclaré: "Chers collègues, nous devons nous rappeler que nous ne traitons pas seulement avec la GNAT. Toute action contre la GNAT aura des répercussions internationales sur notre pays. Cette organisation a des liens étroits avec le Canada et nous ne pouvons nous permettre d'entretenir des rapports tendus avec ce pays, pour des raisons évidentes". (Traduction de la FCE)

De toute évidence, le Service outre-mer en Afrique n'aurait pu être mené à bien pendant deux decennies sans quelques problèmes. Il y a eu des hauts et des bas dans certains cas: des projets hâtifs, des crises politiques et économiques imprévues, des rapports inexacts et des déceptions occasionnelles pour les deux parties. Ce sont là des imprévus qui ne devraient pas nous surprendre ou nous décourager lorsqu'ils se produisent. Ce qui importe le plus c'est que la FCE et les organisations de la profession enseignante ont réglé ces difficultés sans intervention extérieure.

Il ne fait aucun doute que le Service outer-mer a eu des répercussions bénéfiques sur les membres de la profession enseignante et leurs organisations ainsi que sur le développement de l'éducation en Afrique. L'intérêt à l'égard du Service outre-mer ne cesse de s'accroître; le principal problème à l'avenir pourrait résider dans l'incapacité de la FCE de répondre aux besoins croissants des organisations étrangères de la profession enseignante.

Avec l'aide de la FCE, de ses organisations Membres et d'autres organisations de la profession enseignante des pays industrialisés et en développement, on espère que la solidarité enseignante se poursuivra sous forme de projets coopératifs de développement.

"Nous, enseignantes et enseignants, serons toujours unis
et travaillerons dans l'harmonie, la paix et l'amour
pour la grandeur et la force de nos pays".

Fédération canadienne des
enseignantes et des enseignants
110, avenue Argyle
Ottawa (Ontario)
K2P 1B4

Le 23 mai 1986

APPENDICE E

Visite des pays

VISITE DES PAYS

Afrique

Cameroun -- 23 au 30 juillet 1985
Gambie -- 21 au 28 août 1984
Sierra Leone -- 30 juillet au 3 août 1985

Asie

Inde -- 13 au 17 août 1984; 16 au 18 octobre 1985
Thaïlande -- 3 au 11 août 1984; 12 au 22 mai 1985; 8 au 17 août 1986

Antilles

Antigua -- 24 au 28 décembre 1985
Saint Kitts -- 20 au 24 décembre 1985
Sainte-Lucie -- 16 au 20 décembre 1985

APPENDICE F

Classification des pays en développement (du moins développé au plus développé) d'après le produit national brut par habitant

CLASSIFICATION DES PAYS EN DÉVELOPPEMENT (DU MOINS DÉVELOPPÉ AU PLUS DÉVELOPPÉ) D'APRÈS LE PRODUIT NATIONAL BRUT PAR HABITANT (PNB/H)

PAYS		PNB/H ($US)[1]	ESPÉRANCE DE VIE[2]	TAUX D'ALPHABÉTISATION[3]
1. PNB/H moins de 360 $ (US)				
Bangla Desh	*	100 $	49,8	25 % (1981)
Bénin	*	320	44,5	20 % (1982)
Burkina Faso	*	240	44,0	5 % (1984)
Burundi	*	230	46,0	25 % (1983)
Chad	*	110	45,0	7 % (1977)
Chine		300	68,8	+75 % (1983)
Éthiopie	*	140	44,9	8 % (1981)
Guinée	*	300	42,2	20 % en français (1983)
Guinée-Bissau	*	190	45,0	9 % (1982)
Guinée équatoriale		180	46,0	20 % (1977)
Haïti	*	300	54,7	10-20 % (1981)
Inde		260	54,5	36 % (1982)
Madagascar		330	51,5	53 % (1982)
Malawi	*	200	47,0	25 % (1983)
Mali	*	190	44,0	10 % (1984)
Népal	*	150	57,9	20 % (1982)
Niger	*	330	44,5	5 % (1982)
Ouganda	*	220	54,0	S.O.
Pakistan		350	52,1	24 % (1984)
République Centrafricaine	*	320	45,0	20 % (1983)
Rwanda	*	250	51,5	37 % (1983)
Sierra Leone	*	320	36,0	15 % (1984)
Somalie	*	280	44,9	5-10 % (1984)
Sri Lanka		300	69,5	85 % (1983)
Tanzanie	*	280	53,0	66 % (1984)
Vanuatu		350	68,9	S.O.
Zaïre		210	52,0	40 % hommes 15 % femmes (1983)

1. Source: Un monde en développement (carte de l'ACDI), 1984.
2. Source: Un monde en développement (carte de l'ACDI), 1984.
3. Source: Background Notes, U.S. Department of State.

*=Pays les moins développés

	PAYS	PNB/H ($US)[1]	ESPÉRANCE DE VIE[2]	TAUX D'ALPHA-BÉTISATION[3]
2.	PNB/H 301 $ - 829 $ (US)			
	Bolivie	600 $	53,1	75 % (1983)
	Djibouti	480	59,9	20 % (1982)
	Égypte	650	59,8	40 % (1982)
	Gambie	370	37,0	12 % (1982)
	Ghana	400	54,0	30 % des adultes (1983)
	Guyana	720	69,8	85 % (1982)
	Honduras	600	62,6	47 % (1982)
	Indonésie	530	55,0	64 % (1983)
	Kenya	420	55,3	25 % (1982)
	Kiribati	420	65,2	S.O.
	Lesotho	540	51,3	55 % (1981)
	Liberia	520	51,0	24 % (1984)
	Mauritanie	460	46,0	17 % (1981)
	Saint-Vincent	630	70,4	S.O.
	Salvador	650	67,1	30 % (région rurale) (1981) 50 % (région urbaine)
	Sénégal	430	45,3	5-10 % (1981)
	Soudan	380	50,3	20 % (1982)
	Swaziland	760	51,0	65 % (1983)
	Togo	380	50,9	10 % (est. 1981)
	Tonga	530	71,7	90-95 % (1979)
	Zambie	600	53,3	54 % (1982)
3.	PNB/H 830 $ - 1 500 $ (US)			
	Belize	1 080	66,7	+80 % (1982)
	Botswana	1 010	56,5	24 % (1983)
	Cameroun	880	50,0	65 % (1983)
	Colombie	1 380	64,8	81 % (1970)
	Congo	1 110	48,5	+50 % (1983)
	Costa Rica	1 430	73,7	90 % (1982)
	Côte d'Ivoire	1 120	49,0	24 % (1983)
	Dominique	750	70,4	95 % (1981)
	Équateur	1 180	64,9	90,5 % (1984)
	Grenade	850	70,4	85 % des adultes (1984)
	Guatemala	1 140	63,4	47 % (1981)
	Île Maurice	1 370	68,2	61 % (1982)
	Îles Cook	1 170	71,7	S.O.
	Jamaïque	1 180	71,4	82 % (1982)
	Maroc	860	60,4	20 % (1982)
	Nicaragua	860	63,3	87 % (1983)
	Nigeria	870	50,5	25-30 % (1982)
	Papouasie-Nouvelle-Guinée	840	56,3	S.O.
	Pérou	1 170	61,4	72 % (est. 1976)
	Philippines	790	66,5	88 % (1983)
	République Dominicaine	1 260	64,6	62 % (1981)

PAYS	PNB/H ($US)[1]	ESPÉRANCE DE VIE[2]	TAUX D'ALPHABÉTISATION[3]
3. PNB/H 630 $ - 1 500 $ (US) (suite)			
Saint Kitts et Nevis	1 040 $	71,8	S.O.
Sainte-Lucie	970	70,4	78 % (1981)
Swaziland	760	51,0	65 % (1983)
Thaïlande	770	64,2	84 % (1983)
Tunisie	1 420	63,1	62 % (1982)
Zimbabwe	870	57,8	45-55 % (1982)
4. PNB/H 1 501 $ (US) et plus			
Afrique du Sud	2 770	55,5	Noire 50 % Blanc 98 % (1982)
Antigua et Barbuda	1 550	71,8	S.O.
Argentine	2 560	70,6	94 % (1984)
Bahamas	3 620	71,8	89 % (1982)
Barbade	3 500	72,7	99 % (1982)
Brésil	2 220	64,9	76 % des adultes (1978)
Chili	2 560	68,3	90 % (1983)
Fiji	2 000	73,5	75 % (1983)
Gabon	3 810	51,0	65 % (1983)
Guyane française	3 430	64,5	S.O.
Malaisie	1 840	68,5	75 % (1983)
Montserrat	1 640	71,8	S.O.
Namibie	1 960	50,2	Blancs, près de 100 % autres 28 % (1983)
Panama	1 910	72,1	85 % (1982)
Paraguay	1 630	66,1	81 % (1982)
Singapour	5 240	73,1	84 % (1982)
Surinam	3 030	70,6	80 % (1982)
Trinidad et Tobago	5 670	71,3	95 % (1982)
Uruguay	2 820	71,0	94,3 % (1982)
5. PNB/H inconnu			
Anguilla	S.O.	S.O.	S.O.
Cuba	S.O.	74,0	96 % (10-49 ans) (1983)
Curaçao	S.O.	S.O.	S.O.
Îles Vierges britanniques	S.O.	70,2	S.O.
Mozambique	S.O.	51,4	14 % (1983)
Samoa occidentale	S.O.	71,7	90 % (1983)

APPENDICE G

CLASSIFICATION DES PAYS EN DÉVELOPPEMENT (DU MOINS DÉVELOPPÉ AU PLUS DÉVELOPPÉ) D'APRÈS LA RICHESSE, LA SANTÉ, L'ALPHABÉTISATION AINSI QUE LA FORCE RELATIVE DE L'ORGANISATION NATIONALE DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

CLASSIFICATION DES PAYS EN DÉVELOPPEMENT (DU MOINS DÉVELOPPÉ AU PLUS DÉVELOPPÉ) D'APRÈS LA RICHESSE, LA SANTÉ, L'ALPHABÉTISATION AINSI QUE LA FORCE RELATIVE DE L'ORGANISATION NATIONALE DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Première catégorie

Éthiopie
Haïti
Inde (AIFEA)
Népal
Sri Lanka (ACUT G et autres)

Deuxième catégorie

Bangladesh
Botswana
Burkina Faso (SNEAHV)
Burundi
Chine
Gambie
Guinée
Lesotho
Liberia
Malawi
Mali
Mauritanie
Mozambique
Niger
République Centrafricaine
République Malgache
Rwanda
Saint Kitts
Sierra Leone
Somalie
Soudan
Sri Lanka (ACUT)
Swaziland
Tanzanie

Troisième catégorie

Cameroun (ACT)
Égypte
Grenade
Guyana (GAMM et GTU)
Honduras (COLPROSUMAH)
Inde (AIPTF)
Indonésie (PGRI)
Nicaragua
Nigeria
Ouganda
Papouasie-NouvelleGuinée
Pérou
Philippines
Saint-Vincent
Sainte-Lucie
Salvador
Sénégal
Thaïlande
Togo
Zaïre
Zambie
Zimbabwe

Quatrième catégorie

Afrique du Sud (ATASA)
Anguilla
Antigua
Belize
Chili
Congo
Côte d'Ivoire
Fiji (FTA)
Ghana
Ile Maurice
Iles Cook
Iles Salomon
Jamaïque
Kenya
Malaisie
Maroc
Samoa occidentale
Tunisie

Cinquième catégorie

Argentine
Barbade
Brésil
Costa Rica
Fiji (FTU)

Sixième catégorie

Bahamas
Îles Vierges britanniques
Montserrat
Trinidad

BIOGRAPHIE

M. George E. Richert a obtenu une maîtrise en administration de l'éducation de la University of Saskatchewan en 1965 et un doctorat, également dans ce domaine, de la University of Alberta en 1968.

Il est actuellement professeur à la faculté d'éducation de la University of Regina; il a été doyen de cette faculté de 1980 à 1983.

Son expérience sur la scène internationale comprend notamment: deux années passées à la University of Lagos au Nigeria, sur l'invitation de l'ACDI, à titre de spécialiste en administration (1971-1973); il a présidé le groupe de travail ghanéen de la University of Regina qui était chargé d'élaborer un programme à l'intention des formateurs d'enseignants du Kumasi Technical Teachers' Training College au Ghana (1973-1976); il a siégé en qualité de représentant canadien au comité de direction d'un projet international de formation pédagogique financé par l'OCDE et par l'IMTEC (une fondation norvégienne s'occupant de l'avancement de l'éducation).